



**HAL**  
open science

# L'Education bi-plurilingue au Mali : entre politiques linguistiques éducatives, pratiques et discours enseignants et représentations sociolinguistiques

Laurent Coulibaly

► **To cite this version:**

Laurent Coulibaly. L'Education bi-plurilingue au Mali : entre politiques linguistiques éducatives, pratiques et discours enseignants et représentations sociolinguistiques. Linguistique. Université Rennes 2, 2024. Français. NNT : 2024REN20010 . tel-04684446

**HAL Id: tel-04684446**

**<https://theses.hal.science/tel-04684446v1>**

Submitted on 2 Sep 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 645

*Espaces, Sociétés, Civilisations*

Spécialité : Sciences du langage/Sociolinguistique

**COULIBALY Laurent**

## **L'Education bi-plurilingue au Mali**

ENTRE POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES, PRATIQUES ET DISCOURS  
ENSEIGNANTS ET REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 12 avril 2024

Unité de recherche : Centre d'Etudes des Langues, Territoires et Identités Culturelles – Bretagne et  
Langues Minoritaires (CELTIC-BLM)

### **Rapporteurs avant soutenance :**

Marielle RISPAIL  
Amidou MAIGA :

Professeure, Université Jean Monnet (Saint-Etienne)  
Maître de Conférences HDR, Université de Bamako (ULSH-B)

### **Composition du Jury :**

Philippe BLANCHET  
Marielle RISPAIL  
Amidou MAIGA  
Stefan MOAL  
Véronique MIGUEL ADDISU

Professeur, Université Rennes 2  
Professeure Université Jean Monnet (Saint-Etienne)  
Maître de Conférences HDR, Université de Bamako (ULSH-B)  
Maître de Conférences HDR, Université Rennes 2  
Professeure, Université de Rouen-Normandie

**Directrice de thèse :** Stéphanie CLERC CONAN, Maîtresse de Conférences, Université Rennes 2.

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 645

*Espaces, Sociétés, Civilisations*

Spécialité : Sciences du langage/Sociolinguistique

**COULIBALY Laurent**

## **L'Education bi-plurilingue au Mali**

ENTRE POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES, PRATIQUES ET DISCOURS  
ENSEIGNANTS ET REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 12 avril 2024

Unité de recherche : Centre d'Etudes des Langues, Territoires et Identités Culturelles – Bretagne et  
Langues Minoritaires (CELTIC-BLM)

### **Rapporteurs avant soutenance :**

Marielle RISPAIL  
Amidou MAIGA :

Professeure, Université Jean Monnet (Saint-Etienne)  
Maître de Conférences HDR, Université de Bamako (ULSH-B)

### **Composition du Jury :**

Philippe BLANCHET  
Marielle RISPAIL  
Amidou MAIGA  
Stefan MOAL  
Véronique MIGUEL ADDISU

Professeur, Université Rennes 2  
Professeure Université Jean Monnet (Saint-Etienne)  
Maître de Conférences HDR, Université de Bamako (ULSH-B)  
Maître de Conférences HDR, Université Rennes 2  
Professeure, Université de Rouen-Normandie

**Directrice de thèse :** Stéphanie CLERC CONAN, Maîtresse de Conférences, Université Rennes 2.



## **Dédicace**

A qui d'autre pourrais-je dédier ce travail, si ce n'est à toi Papa, qui m'a donné très tôt le goût du savoir. Tu aurais certainement voulu voir ce jour, mais hélas, le destin en as décidé autrement. Je continue à travailler comme tu me l'as toujours appris pour que là où tu es tu puisses être fier de ton fils ! Prie pour moi et continue à veiller sur moi comme tu l'as toujours fait quand tu étais encore ici-bas ! je t'aime Papa. Et à toi aussi Maman, femme vaillante, qui a su combler le vide que le départ prématuré de Papa a laissé dans mon cœur ! je ne saurais trouver des mots justes pour t'exprimer mon amour et ma gratitude !



## Remerciement

Au terme de cette recherche, je voudrais tout d'abord exprimer ma gratitude à la personne qui a cru en moi et qui a accepté m'accompagner dans cette aventure à la fois intellectuelle et humaine depuis mon mémoire de master. Il s'agit de Stéphanie Clerc Conan, ma directrice de thèse. Merci à toi Stéphanie pour ton soutien et tes conseils. Ce travail ne serait sans doute pas possible sans ta patience et ta disponibilité.

Ensuite, j'adresse mes sincères remerciements à Philippe Blanchet sous l'aile de qui j'ai découvert la sociolinguistique. Tes cours, les discussions en classe et tes écrits m'ont donné envie de m'embarquer dans cette passionnante aventure sociolinguistique et tes conseils m'ont été très précieux dans la réalisation de ce travail. Mes remerciements vont également à l'endroit de Bruno Maurer qui m'a fait découvrir le terrain malien. Vos conseils et votre regard critique sur l'éducation bi-plurilingue au Mali ont été décisifs dans mon cheminement et merci d'avoir toujours été réactifs à mes nombreuses sollicitations.

Aux enseignants, collègues et amis du département sciences du langage de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), j'adresse mes remerciements. Je nomme notamment M. MAIGA Amidou qui m'a toujours ouvert les portes de son bureau. Merci pour les précieux conseils et le soutien dans la réalisation de mes enquêtes de terrain et merci d'avoir accepté de faire partie de mon jury. J'exprime également mes reconnaissances à Zakaria NOUNTA et Amadou Salif GUINDO, plus que des collègues, vous êtes des amis et merci pour le soutien, les échanges fructueux et votre disponibilité.

Je voudrais également dire merci aux fonctionnaires que j'ai croisé dans les différents départements du ministère de l'éducation nationale. Je salue particulièrement messieurs TOURE Ismail, BAH Abderrahmane, DIARRA Diakaridja et à leurs nombreux collègues. J'ai une pensée émue pour M. TIMBINE Amadou de l'AMALAN, décédé quelques mois après mes recherches. Par sa disponibilité, sa réactivité, son sens de service et son engagement en faveur des langues nationales, il m'a ouvert plusieurs portes. Merci pour les conseils et puisse Dieu t'accorder le repos éternel. Un grand merci à tous ceux et celle qui ont pris leur temps à répondre à mes sollicitations dans les différentes directions du ministère de l'éducation. Vous avez grandement contribué à la réalisation de ce travail.

Je voudrais adresser ma reconnaissance aux nombreux enseignants et directeurs d'école que j'ai croisé lors de cette recherche. Je pense plus particulièrement au directeur CISSOKO

Baba, à messieurs SYLLA Issiaka et DIARRA Mamadou qui n'ont cessé de m'apporter leur aide tout au long de mes enquêtes de terrain. Merci à tous ces braves enseignants qui ont accepté de m'accorder leur temps en échangeant avec moi sur leurs expériences professionnelles. Ces échanges ont été le ciment de cette recherche.

A Mmes RISPAIL Mariel et ADDISU Véronique et M. MOAL Stéfan, je vous dis merci d'avoir accepté de faire partie de mon jury malgré vos agendas si chargés.

J'adresse mes remerciements à mes nombreux amis jeunes chercheurs au Mali et en France, notamment à DOUMBIA Mahamadou Issiaka. Merci de m'avoir apporté ton aide à traduire du bamanankan au français des passages de mon corpus. Un grand merci à AHOUNOU Maurel pour nos longs et fructueux échanges autour de nos thèses respectives.

A l'unité de recherche CELTIC-BLM de l'Université Rennes 2, j'exprime ma gratitude notamment pour le soutien financier dans le cadre de mes déplacements.

Je ne peux terminer cette phase de remerciement sans exprimer ma reconnaissance à la famille BOCOUM, mon autre famille. Un grand merci à Abas et Hassane BOCOUM. A tous mes amis du Mali et de la France, je vous dis merci pour vos soutiens et conseils.

Aucun mot n'est assez pour exprimer ma profonde reconnaissance à ma chère famille, à mes mamans, papas, frères et sœurs, merci pour vos soutiens qui me permettent de tenir dans les moments difficiles.



## Résumé en bamanankan

Nini caman (Dabène, 1994 ; Cummins, 2001; Vilpoux ni Blanchet, 2015; Maurer, 2007, 2011a, 2013b, 2016, 2018) benna kalan kanfilama nafaw kan, min be kalanden ka kan fɔlo lakodɔn, walima a ka kan fɔlo dɔ la kelen. Kabini 1980 sanw damine na, Mali ye kalanko feere dɔ sigi sen kan min be kanfilakalan kan, Mali sigida kanw ni faransekan. O lapini tun ye ka se kalandenw k'u ka kalan fɔlow ke u ka sigida kan dɔ la (kan 1) cogo min na faransekan (kan 2) kalanni be nɔgɔya u bolo. Jabi landi/mandi minu sɔrɔla kanfilakalan kan, olu y'a jira ko nafaba be kalan kafilama kalansow la ka teme kalan kankelenma kalansow kan (Nounta, 2015 ; ELAN-Afrique, 2016). Nka Mali ma se fɔlo ka kanfilakalan cari jamanan kalansow be la.

Kalan kewalew lajeli ni kojɛni barow (Blanchet, 2012) minnu kera ni baara kebagaw ye (karamɔgɔ ni kalan kanfilama kalanso jɛmɔgɔw) ani ni kalanko yere jɛmɔgɔbaw ye, nin donniyafaseben in lapini ka kalan kanfilama segesege Mali la. O cogo la, a b'a a b'a sinsin kalan kecogo la kan fila la ani ka kewalekela suguya minnu sen be o la (lakɔlikaramɔgɔw, kalanso jɛmɔgɔw, kalanden somɔgɔw ) olu minnu bee sen be sigida kanw lakalanni n'u degeli la lakɔliso la. A be pininkali lawuli fana karamɔgɔw ka baara sankɔrɔta kalanko n'u ka nimisiwasa min be u la nin kalanko feere bolodalen na in na. Feereko minnu fen minnu be ka kalan kanfilama carili lasumaya, olu fana jɛfɔlen don. Nin donniyafaseben in kɔnɔ fana, hakilinaw dajirala kalan kanfilama juman feere bolodalenw kan.

**Daje kolomaw:** kalan kanfilama, karamɔgɔw ka baara sankɔrɔta kalan, sigida sigiyɔrɔko mirinanw, sigidako-ni-kalankodɔnniya, kalanso kɔnɔ walew.



# SOMMAIRE

<b>Résumé en bamanankan</b> .....	7
<b>Dédicace</b> .....	3
<b>Remerciement</b> .....	5
<b>Introduction générale</b> .....	11
<b>PARTIE I : CONTEXTUALISATION SOCIO-HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE ET SOCIOEDUCATIVE</b> .....	17
Chapitre 1 : L'avènement de l'école coloniale, un nouveau modèle éducatif qui bouleverse le modèle traditionnel et ses finalités .....	19
1. L'école au services des ambitions économiques et de la mission « civilisatrice » de l'entreprise coloniale .....	19
Chapitre 2 : la dynamique linguistique du Mali et la problématique de langue (s) de scolarisation au cœur des réformes éducatives postcoloniales .....	27
1. Dynamique sociolinguistique et politique linguistique du Mali .....	27
2. La politique linguistique du Mali : la difficulté de l'Etat à gérer sa pluralité linguistique .....	30
3. La réforme de 1962, naissance du système éducatif du Mali indépendant .....	32
4. La problématique de/des langue (s) de scolarisation, une question d'abord négligée .....	35
<b>PARTIE II : CADRE THEORIQUE, NOTIONEL ET CHOIX METHODOLOGIQUES</b> .....	75
Chapitre 1 : de la sociolinguistique à la sociodidactique, l'éducation bi-plurilingue en question ....	77
1. La sociolinguistique : de l'affirmation de la pluralité et l'hétérogénéité linguistique à l'éducation bi-plurilingue .....	77
Chapitre 2 : les apports théoriques d'autres courants disciplinaires dans cette recherche .....	87
1. La linguistique de l'interaction pour l'étude des pratiques de classes .....	87
2. Le courant acquisitionnel pour étudier les phénomènes de transferts linguistiques .....	91
Chapitre 3 : Définitions et explicitations des concepts et notions clés .....	99
1. Bilinguisme, plurilinguisme, multilinguisme, des notions confondables aux frontières floues	99
2. Education bi-plurilingue, didactique du bi-plurilinguisme, de quoi parlons-nous ? .....	102
3. Langue première/ langue maternelle, langue seconde/langue étrangère, quelques éléments de définitions .....	109
4. Didactique du bi-plurilinguisme .....	115
Chapitre 4 : contextes d'enquêtes de terrain et éléments méthodologiques .....	121
1. Présentation du terrain de recherche contextes d'enquêtes .....	121
2. Contextes de réalisation de l'enquête : recherches de terrain, entre perturbations et réajustements .....	137
3. Retour réflexif sur une expérience de recherches sur un terrain « proche » .....	145
4. Les méthodes utilisées dans le cadre des enquêtes de terrain .....	158

5. Réflexions et explicitation des enjeux éthiques de l'enquête de terrain.....	189
<b>Partie III : REGARDS SUR LES OBSERVABLES ET L'ANALYSE DU CORPUS.....</b>	<b>197</b>
Chapitre 1: typologie des « observables » issus de l'enquête de terrain .....	199
1. Typologie des données ou observables utilisés dans cette recherche .....	199
2. Présentation des « observables » et profils des témoins rencontrés.....	201
3. De la transcription à la traduction, éléments de réflexion sur un processus complexe .....	212
Chapitre 2 : les enjeux méthodologiques de l'analyse du corpus.....	225
1.1. Méthodes d'analyse : de l'analyse de contenu à la triangulation.....	225
1.2. Analyse thématique et triangulation : interpréter et donner du sens aux observables.	225
Chapitre 3 : de la question de la formation des enseignants.....	227
1. Profils des enseignants, de l'entrée dans l'enseignement à l'entrée dans l'éducation bilingue .....	227
Chapitre 4 : Pratiques de l'enseignement bilingue et l'exigence d'un changement de routine, discours d'enseignants sur leurs pratiques.....	269
1. De l'enseignement classique à l'enseignement bilingue ou le nécessaire changement de routine dans la pratique enseignante .....	269
Chapitre 5 : atouts et limites de l'éducation bilingue au Mali .....	301
1. Les atouts de l'enseignement bilingue : entre avantages pédagogiques et bénéfices sociaux	301
2. Les limites de l'éducation bi-plurilingue au Mali.....	313
Chapitre 6 : Analyse de deux séances basées sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture écrite .....	353
1. La littératie, l'objectif principal des apprentissages au niveau 1 .....	353
2. Les Nouvelles de la classe ou « <i>don kibarou</i> », une leçon aux objectifs multiples pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture .....	354
3. L'EIA (l'enseignement interactif audio), pour apprendre le français à l'oral .....	371
4. S'appuyer sur le répertoire linguistique des apprenants pour une didactique de la pluralité linguistique .....	380
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>383</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>387</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>410</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>410</b>

## Introduction générale

A l'indépendance, le Mali, à l'instar de la plupart des pays de la sous-région ouest africaine, a hérité d'un système éducatif façonné par le système colonial. L'une des caractéristiques majeures de ce système éducatif hérité de la colonisation demeure l'utilisation exclusif du français comme seul médium d'enseignement et d'apprentissage dans des situations sociolinguistiques où il est parfois très peu pratiqué (LASCOLAF, 2011). L'héritage de ce système scolaire monolingue a été reproduit dans la quasi-totalité des pays de l'ex AOF (Afrique occidentale française) et la question d'utilisation des langues locales comme médium d'enseignement et d'apprentissage a été longtemps ignorée. Or, dès les années 1960, des voix s'élevaient contre l'exclusion des langues minorées et/ou minoritaires dans les systèmes scolaires et appelaient à la mise œuvre des systèmes éducatifs fondés sur le multilinguisme. On peut avancer à cet effet les nombreuses initiatives de l'UNESCO qui, dès 1953, publiait un rapport dans lequel l'institution internationale soutenait que : « *tous les enfants devraient au moins commencer à apprendre dans leur langue maternelle et qu'ils auront avantage à recevoir aussi longtemps que possible l'enseignement dans cette langue* » (UNESCO, 1953 : 54).

L'usage exclusif des langues héritées des anciennes puissances coloniales dans les systèmes d'éducation a montré ses limites, d'autant plus que dans bien des cas, ces langues ne sont pratiquées que par une frange minoritaire de la population appartenant à l'élite sociopolitique. Si le caractère sélectif du système éducatif colonial masquait les difficultés relatives à la langue médium d'enseignement, son impact sur la qualité et la performance des systèmes scolaires postindépendance a été mis au jour. En effet, le décalage manifeste entre le plurilinguisme social et le monolingue scolaire a contribué à ériger des systèmes éducatifs qui ne prennent pas en compte des vécus et des expériences des apprenants, notamment en ce qui concerne leur rapport aux langues. Dans les pays d'Afrique subsaharienne dite francophone, on a d'abord expliqué cette situation par une crise d'enseignement et/ou d'apprentissage du français, ce qui a motivé le recours aux méthodes communicatives dans les 1970-1980 mettant ainsi l'accent sur l'oral dans l'enseignement et l'apprentissage du français (DUMONT, 2002). L'accroissement de la démographie scolaire en faveur des initiatives internationales et nationales, notamment dans le cadre de l'Education Pour Tous (UNESCO, 1990 ; 2000) a mis au jour les limites du monolingue scolaire. Si du point de vue quantitatif, des progrès énormes ont été enregistrés, la question de la qualité l'éducation

demeure un enjeu crucial. Cet aspect qualitatif qui avait été occulté par les objectifs quantitatifs se pose désormais avec une résonnance particulière (PUREN et MAURER, 2018), d'où la mise en garde de l'UNESCO, qui dans sa *déclaration d'incheon* précise: « *il est dangereux de se concentrer sur l'accès à l'éducation sans prêter suffisamment attention à la question de savoir si les élèves et les étudiants apprennent vraiment et acquèrent des compétences utiles lorsqu'ils sont à l'école ou l'université* » (UNESCO, 2015 : 23). Or, il a été constaté que la question de la langue de scolarisation est un facteur important. Autrement dit, il existe un lien intrinsèque entre la qualité de l'éducation et la ou les langue(s) d'enseignement et d'apprentissage (OUANE et GLANZ, 2010 ; 2011). Le recours à la langue première de l'enfant ou du moins une de ses langues premières pendant au moins la scolarisation primaire a des avantages pédagogiques (DABENE, 1994 ; BLANCHET, RISPAIL et CLERC, 2014 ; MAURER, 2007 ; 2011 ; 2013 ; OUANE et GLANZ, 2010).

En ce qui concerne le Mali, depuis l'indépendance en 1960, plusieurs réformes ont été entreprises par les différentes autorités politiques afin de doter le pays d'un système éducatif à l'image de ses réalités socioculturelles et économiques et répondre aux objectifs qualitatifs et quantitatifs de l'école. La première réforme intervient dès 1962. Elle acte, en quelque sorte, la naissance du système éducatif du Mali indépendant et visait deux objectifs majeurs : un objectif socioculturel dans le sens où elle entendait lutter contre « *l'assimilation morale et intellectuelle, la dépersonnalisation du peuple* » (BA, 2009 :31) et un objectif éducatif avec la promotion d'un enseignement de masse et de qualité. Cette réforme ouvrait la voie à la possibilité d'utiliser les langues locales dans le système éducatif : « *l'enseignement est donné en français en attendant la possibilité d'utilisation des instruments des langues du pays*<sup>1</sup> ». Elle a été suivie de plusieurs autres réformes soulignant, à des degrés divers, la nécessité d'utiliser les langues locales comme médium d'enseignement et d'apprentissage. A cet effet, la dernière réforme : le PRODEC (Programme Décennal pour le Développement de l'Education) est illustratif. En cours depuis 1998, elle a donné lieu à une loi d'orientation sur l'éducation en 1999 qui préconise dans son article 10 : « *une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français* ».

On peut dire que le Mali s'est ouvert, dès les premières années de son indépendance politique, à une conception de l'école donnant place à l'utilisation des langues locales. C'est pourquoi, après avoir été choisi par l'UNESCO dans le cadre du projet PEMA (programme mondial expérimental d'alphabétisation) à partir de 1968, le Mali a massivement utilisé les langues

---

<sup>1</sup> Article 4 du décret N°235/PG-RM du 04-10-1962 portant organisation de l'enseignement fondamental.

locales comme médium dans les campagnes d’alphabétisation. De l’alphabétisation aux Centres de l’Education pour le Développement (CED) en passant par la Stratégie de Scolarisation Accélérée/ Passerelle (SSA/P), le secteur de l’éducation non formelle a connu une utilisation très poussée et concluante des langues locales comme médium d’enseignement et d’apprentissage. C’est d’ailleurs l’apport des langues locales dans l’éducation non formelle qui a en partie poussé le Mali à transposer la même expérience dans l’éducation formelle. Grâce à l’appui technique et pédagogique de la DNAFLA, les premières classes expérimentales en éducation bilingue ouvrirent leurs portes à la rentrée 1979. Dans cette expérimentation de recourir aux langues locales dans le système éducatif formel, le Mali est suivi par le Burkina Faso dont l’expérience remonte à 1994 et précédé par le Niger qui dès 1973 a expérimenté l’enseignement bilingue articulant la langue haussa et le français. Les résultats encourageants issus de cette première phase expérimentale poussent les autorités éducatives, à la recherche d’une méthodologie d’enseignement adaptée au contexte d’éducation bilingue, à expérimenter la pédagogie convergente (PC) à partir de 1987 (BA, 2009), deuxième phase de l’éducation bi-plurilingue au Mali. L’impact de la pédagogie convergente a été jugé positif sur les rendements scolaires des apprenants (TRAORE,2001). En raison de la problématique du passage de la première langue (L1) à la deuxième langue (L2) de scolarisation, le curriculum bilingue par compétences, troisième phase de l’éducation bi-plurilingue, a été introduit en 2002. Son objectif est alors de faciliter le transfert des acquis en langue locale vers le français (MAURER, 2007).

Cependant, en dépit des résultats encourageants faisant état des rendements nettement supérieurs des apprenants des écoles bilingues par rapport à ceux des écoles classiques (ELAN-AFRIQUE, 2017 ; NOUNTA, 2015 ; CALVET, 1984), l’éducation bi-plurilingue peine à passer le stade expérimental. Cette thèse se donne pour objectif principal de comprendre les facteurs qui entravent le développement de cette politique éducative au Mali et de proposer des pistes pour une application efficiente de l’éducation bi-plurilingue. Combinant observations des pratiques de classes et entretiens semi-directifs, l’enquête de terrain a été conduite aussi bien auprès des acteurs de terrain (enseignants de classes bilingues, directeurs d’écoles bilingues...) qu’au niveau des acteurs politiques (autorités politiques éducatives). L’enquête inclut également une analyse de la situation sociolinguistique du Mali ainsi que la politique linguistique éducative en matière d’éducation bi-plurilingue. Il convient de souligner l’impact de certains évènements sur la conduite de recherche de terrain menée de janvier à Aout 2020. Il s’agit des grèves des enseignants, de la

crise sanitaire liée au covid-19 qui occasionné la fermeture des écoles pendant un peu plus de trois mois et de la crise politique qui a secoué le Mali de juin à août 2020. Ces événements ont profondément impacté le cours de la recherche en contrastant mes ambitions initiales qui étaient de faire une recherche longitudinale basée sur l'observation participante.

En trois parties, ce travail propose une approche holistique et pose un nouveau regard sur l'éducation bi-plurilingue au Mali. Ainsi, la première partie, consacrée à la contextualisation, place l'éducation bi-plurilingue dans son contexte historique, politique et sociolinguistique. Elle revient ainsi sur la naissance du système éducatif malien, ses différentes réformes, notamment en lien avec les langues locales et les différentes phases de l'éducation bi-plurilingue. Elle fait également un point sur la situation sociolinguistique et la politique linguistique du Mali. Dans la deuxième partie, on aborde le cadre théorique qui guide cette recherche ainsi que les éléments méthodologiques. Enfin dans la troisième et dernière partie, il sera question de l'analyse du corpus qui sera l'occasion de poser un regard sur les « observables » et les méthodes d'analyses ainsi que les résultats obtenus.

### **Justification du choix de sujet**

L'intégration du master « *Communication interculturelle et plurilingue en situations francophones (CPISF)* » à la rentrée 2016 à l'université Rennes 2 a marqué un tournant majeur pour moi en ce sens qu'elle a largement contribué à forger mon esprit critique. Elle m'a permis de développer un autre regard sur les langues et leur rapport à la société et aux locuteurs. En effet, les cours d' « *introduction à la sociolinguistique* » ont radicalement déconstruit les idées que je me faisais des langues. Entré dans les sciences du langage par la linguistique descriptive et la grammaire prescriptive et normative, j'avais nourri une conception sur les langues qui ne faisait pas de place à celles de mes origines socioculturelles. Suivant cette conception, je me résignais à considérer les langues mes origines comme des dialectes, autrement dit des pratiques linguistiques qui ne pouvaient pas avoir le statut de langue. Or, la sociolinguistique m'a amené à poser un nouveau regard sur les langues et m'a fait comprendre le rôle important de la construction sociale et des discours hégémoniques dans cette conception hiérarchisante des langues.

Suivant cette nouvelle conception nourrie par la sociolinguistique, j'ai commencé à considérer les langues de mes origines socioculturelles part entière. Au moment de choisir les thèmes de nos mémoires, j'ai pensé à travailler sur un sujet en lien avec les langues locales du Mali avec l'objectif d'apporter ma modeste contribution à leur promotion. Après une petite recherche,



un sujet sur l'introduction des langues locales dans l'enseignement formel s'est donc imposé. Un tel sujet répondait à mes attentes car il prend non seulement en compte la question des promotions des langues locales, mais aussi il s'inscrit dans la continuité des débats sur les enjeux d'une éducation de qualité. Sans le savoir au début, je me suis donc retrouvé au cœur d'une problématique inhérente à la politique linguistique et éducative du Mali où, depuis la rentrée 1979, plusieurs expérimentations ont été menées, avec plus ou moins de succès, sur la nécessité d'introduire les langues dans l'enseignement. Un stage à la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF) dans le cadre de mon master lors de laquelle j'ai eu l'opportunité d'effectuer quelques observations de pratiques dans des écoles bilingues à Bamako et des entretiens avec des enseignants et directeurs m'a fait prendre conscience de l'importance de cette question d'utilisation des langues locales comme médium mais aussi des difficultés d'ordre pédagogique, social et politique qui empêche le Mali de généraliser cette expérience pleine de promesses pour l'école malienne. C'est pourquoi, l'envie m'est venue de creuser davantage et de pousser plus loin cette question à travers une thèse de doctorat.



## **PARTIE I : CONTEXTUALISATION SOCIO-HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE ET SOCIOEDUCATIVE**

Cette première partie, divisée en deux chapitres consiste à donner quelques éléments qui puissent permettre de placer cette recherche dans son contexte socio-historique. C'est ainsi que le premier chapitre s'intéresse à l'école coloniale et ses finalités. Il tentera d'analyser les rapports, teintés de contradictions, que les « indigènes » entretenaient avec cette nouvelle institution qui a tant bouleversé leur logique éducative. Pour le chapitre 2, l'objectif est de faire un aperçu sur la dynamique plurilingue du Mali et les difficultés politiques à gérer le plurilingue social, notamment à l'école. Ce chapitre abordera également la naissance du système éducatif du Mali indépendant, ainsi que les différentes grandes ce système éducatif, en mettant particulièrement en exergue le versant linguistique de ces réformes, autrement dit, comment toutes les reformes ont d'une manière ou d'une autre évoquer la nécessité d'une prise en compte des langues locales à l'école. On terminera ce chapitre par les différentes étapes d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel ainsi que les difficultés rencontrées.



## **Chapitre 1 : L'avènement de l'école coloniale, un nouveau modèle éducatif qui bouleverse le modèle traditionnel et ses finalités**

Le premier décembre 1886, Joseph Gallieni fait construire la première école coloniale du Soudan français (Mali) appelée « école des otages » à Kayes. L'avènement de l'école coloniale s'est donc fait en faveur de la conquête coloniale. S'adressant à ses débuts aux fils des chefs et des notables, cette nouvelle institution a profondément bouleversé le système éducatif des sociétés colonisées. En effet, l'école représentait pour le colonisateur un puissant levier sur lequel il fallait s'appuyer pour ancrer durablement l'entreprise coloniale. Ainsi le bouleversement du système éducatif en place était devenu nécessaire. C'est pourquoi, le système éducatif colonial, au lieu de se servir des éléments du système éducatif déjà en vigueur, s'y est simplement juxtaposé, sinon opposé. Le système scolaire colonial visait alors un double objectif, à savoir l'assouvissement des ambitions économiques l'entreprise coloniale et une réponse à sa mission civilisatrice, notamment à travers la « la francisation » d'une élite sociale.

### **1. L'école au service des ambitions économiques et de la mission « civilisatrice » de l'entreprise coloniale**

À l'époque, les commandants de cercle avaient trois secteurs à alimenter par le biais de l'école : le secteur public (enseignants, fonctionnaires subalternes de l'administration coloniale, médecins auxiliaires, etc.) où allaient les meilleurs élèves ; le secteur militaire, car on souhaitait que les tirailleurs spahis et goumiers aient une connaissance de base du français ; enfin, le secteur domestique qui héritait des élèves les moins doués. Le quota annuel à fournir pour les deux premiers secteurs était fixé par le gouverneur du territoire ; les commandants de cercle exécutaient la « commande » en indiquant aux chefs de canton et aux chefs traditionnels combien d'enfants il fallait réquisitionner pour l'école.

C'est ainsi qu'un beau jour de l'année 1912, vers les deux tiers de l'année scolaire, le commandant de cercle Camille Maillet donna ordre au chef traditionnel de la ville, Alfa Maki Tall, fils de l'ancien roi Aguibou Tall, de lui fournir deux garçons de bonne famille, âgés de moins de dix-huit ans, pour compléter l'effectif de l'école primaire de Bandiagara. (Amkoulel, 1991 :330)

La colonisation, en plus de ses intentions culturelles et politiques clairement affichées, nourrissait des ambitions très économiques. En effet, la conquête de nouveaux territoires était également un moyen pour les anciennes d'étendre leurs activités économiques. Les territoires conquis présentaient d'avoir un sol riche en ressources minérales et de vastes terres arables, ce qui constitue une opportunité importante en termes de matières premières pour des pays dont la révolution industrielle était en marche. Les colonies avaient vocation d'être à la fois pourvoyeuses de matières premières et débouchées pour les produits manufacturés des

puissances coloniales. Le système scolaire constituait alors un levier indispensable au service des ambitions économiques de la colonisation.

Dès le début de la conquête coloniale dans les années 1816 à Saint-Louis au Sénégal, l'entreprise coloniale assignait à l'école un but utilitaire. En effet, l'un des objectifs fixés au système scolaire était de fournir les ressources humaines nécessaires à la satisfaction des besoins économiques de l'entreprise coloniale. C'est dans cette perspective que la première promotion de l'école de Saint-Louis, première étape de la colonisation française en Afrique occidentale, trouve un emploi dans l'administration et le commerce : « en 1823, une trentaine d'anciens élèves étaient occupées à faire du commerce sur le fleuve Sénégal tandis que d'autres étaient employés aux écritures par des négociants français de Saint-Louis » (REYNAUD-PALIGOT, 2020 :13). Les élites ainsi formées à l'école devaient contribuer à la réussite de la mission économique de la colonisation. D'ailleurs dans les colonies, l'enrôlement à l'école et les offres de formations étaient ordonnées aux besoins immédiats de l'administration coloniale. Autrement dit, le quota d'élèves à scolariser et les profils à former étaient en fonction des secteurs à pourvoir, c'était d'une certaine manière des formations sur mesure. C'est dans ce sens qu'on évoquait « en 1834 la nécessité de diriger les études dans un but utile » (Ibid). L'école coloniale avait alors une double vocation : d'une part, un volet politique et socio-culturel, dans la mesure où, à l'aide de la langue française, il fallait former, franciser et déraciner une élite africaine afin de pérenniser l'entreprise coloniale. D'autre part, et comme on l'a dit, faciliter la conquête économique en s'appuyant sur les « indigènes » formés.

### **1.1. Une école, pour « franciser » et faire émerger une « élite africaine » au service de l'entreprise coloniale**

Parallèlement aux ambitions économiques, l'un des objectifs majeurs assignés à la colonisation était sa mission « mission civilisatrice ». Forgeant la catégorie de « races » dans laquelle la « race blanche » dispose d'une supériorité sur « la race noire », il incombait aux « nations civilisées » d'apporter de la civilisation aux « peuples sauvages ». Tout comme dans la conquête économique, le système scolaire joua un rôle primordial dans cette prétendue « mission civilisatrice » de l'entreprise coloniale. Cependant, dans le système scolaire mis en place, l'éducation ne fut pas un droit universel, dans la mesure où elle n'a concerné qu'une petite minorité, ce qui contraste avec les discours vantant les valeurs universalistes et humanistes des puissances colonialistes qui font de la colonisation une entreprise philanthropique. L'objectif de la politique éducative consistait à faire émerger une classe

d'élite africaine soigneusement choisie. Cette élite était d'abord choisie parmi les fils de chefs et notables, comme le stipule ce passage du journal officiel de l'AOF :

Mais puisque nos moyens actuels ne nous permettent pas encore d'atteindre la masse, restreignons nos efforts à une minorité, choisissons judicieusement cette minorité... Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires de qualités. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et de notables... (journal officiel de l'AOF, N° 1024 du 10 mai 1924 cité dans MOUMOUNI, 1964 :52)

Les premières écoles créées par l'administration coloniale au Sénégal et au Soudan (actuel Mali) s'attelaient à la scolarisation des fils des chefs et de notables pour qui « *la scolarisation revêt un caractère obligatoire* ». C'est ainsi que le nom de la première école créée à Kita « école des otages » trouve toute sa signification. Cette école scolarisait prioritairement les enfants des chefs et notables enlevés suite à des campagnes militaires. Par ailleurs, dans les localités conquises, les chefs et notables étaient encouragés, voire obligés à envoyer leurs enfants dans les écoles. Le choix de ces enfants répondait à un objectif stratégique. En effet, la transmission du pouvoir dans la plupart des sociétés d'Afrique occidentale étant patrilinéaire, le fait de prioriser la scolarisation des fils des chefs et des notables était un moyen d'allier les familles aristocrates à la cause de la colonisation. Il s'agissait donc pour le système scolaire de former et formater ces enfants, dont l'autorité est reconnue légitime et faire d'eux des auxiliaires de l'administration coloniale. L'école se donnait donc pour mission de transformer le genre de vie de ces enfants, de les inculquer les valeurs et la culture française, de les « franciser » afin qu'ils puissent être au service de l'entreprise coloniale. C'est sur cette élite émergente que le pouvoir colonial s'est appuyé dans le but d'atteindre les objectifs politiques et économiques de la colonisation :

Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie... » (M. BREVIE, Gouverneur de l'AOF cité dans MOUMOUNI, 1964 :50)

L'école contribuait ainsi à l'aliénation et à l'assimilation socioculturelle des colonies en formant des subalternes pour l'administration coloniale. C'est pourquoi, le français était utilisé comme la seule langue de scolarisation.

### 1.1.1. Le français, seule langue de scolarisation dans les écoles coloniales

La problématique liée à la langue de scolarisation dans les Etats d'Afrique subsaharienne trouve ses origines dans les écoles coloniales. En effet, dans sa politique d'assimilation et d'aliénation socio-culturelle, le régime colonial institua un système éducation qui ne prend en compte que le français. Cette politique linguistique éducative n'est pas sans rappeler ce qui s'est passé en France suite à la révolution de 1789 (CALVET, 1979). Par la suite, la mise en place de l'école « laïque, gratuite et obligatoire » s'accompagne par l'imposition du français comme unique langue de scolarisation au détriment des langues régionales.

Avec la colonisation, cette politique linguistique éducative monolingue a été transposée dans les écoles créées dans les colonies où le français a été retenu comme seule langue de scolarisation. Les langues parlées par les « indigènes » réduites au rang de simples dialectes, n'ont jamais trouvé leur place à l'école. D'ailleurs, leur utilisation était officiellement interdite, comme le stipule l'article 32 de l'arrêté du mai 1924 sur l'organisation de l'enseignement en AOF : « *le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays* » (cité dans MOUMOUNI, 1964 :55). Il était en plus interdit aussi bien aux enseignants qu'aux élèves, en plus des salles de classes, de parler les langues locales dans l'enceinte de l'école. Tout contrevenant s'exposait à une sanction disciplinaire. Dans ce sens, on peut aisément évoquer, à titre d'exemple, l'ignoble pratique de « symbole », : un objet représentant un animal (tête d'âne, queue de vache, sabot, crâne de singe...) qui circule entre les élèves et qui est remis à celui ou celle qui est pris « en flagrant délit de parler une/des langues locales ». Cette pratique est clairement évoquée par Hampaté Ba en ces termes : « *c'était aussi l'époque où l'on empêchait les enfants de parler leur langue maternelle pour les soustraire aux influences traditionnelles. A telle enseigne qu'à l'école, l'enfant qui était surpris en train de parler sa langue maternelle se voyait affublé d'une planchette appelée « symbole » sur laquelle était dessinée une tête d'âne, et se voyait privé de déjeuner* » (HAMPATE BA, 1972 :27). Muni d'une corde, le « symbole » est porté autour du cou par le malheureux que le sort aura désigné. Il subit la moquerie et l'humiliation « légitimes » de ses camarades qui l'assimilent au symbole qu'il porte. La pratique du symbole a ensuite été récupérée par le système scolaire postcolonial où elle était facultative et consistait à encourager et à inciter les élèves à parler français.

Cette pratique montre, entre autres, l'importance attachée à l'enseignement et à l'apprentissage du français dans les écoles coloniales. En effet, la langue étant considérée comme un facteur permettant de véhiculer les normes et les valeurs d'une culture avec ses



modes de pensée et sa vision du monde, l'apprentissage du français était censé contribuer à atteindre l'objectif de l'école énoncé dans l'article 2 de l'arrêté du 10 mai 1924 :

L'enseignement primaire élémentaire a pour objet essentiel de rapprocher de nous le plus grand nombre possible d'indigènes, de les familiariser avec notre langue, nos institutions et nos méthodes, de les conduire insensiblement au progrès économique, et social pour une évolution prudente de leur propre civilisation (cité dans MOUMOUN, 1964 :55)

La langue a joué un rôle majeur dans cette politique d'assimilation. En effet, pendant la colonisation, il y avait deux catégories d'« indigènes » ceux qui ont été à l'école et qui parlent français et les autres. La première catégorie était d'ailleurs appelée « toubabs noirs » par la deuxième en raison des privilèges attachés à leur statut. Le français constitue encore dans la société malienne un marqueur social. Celui qui est allé à l'école et qui parle français incarne « l'homme moderne », se rapproche du style et du mode de vie des « occidentaux » alors que celui qui ne parle pas français est un « homme traditionnel » au style et mode de vie « dépassés ». Les « toubabs noirs » tiraient un bénéfice économique et symbolique important du fait de leurs pratiques du français. L'institution scolaire, à laquelle beaucoup de gens étaient réticents voire opposés, était devenue un véritable levier d'ascension sociale. L'école avait ainsi un but utilitaire. Il faut d'ailleurs souligner que cette méfiance à l'égard de l'école a existé au-delà de la colonisation. Le cas de mon village où les sages se sont opposés à la construction d'une école publique dans les années 1970, est particulièrement illustratif de cette méfiance vis-à-vis de l'école, considérée comme un phénomène qui sape les valeurs sociales et morales. A l'inverse, l'argument avancé par les défenseurs de l'école est de mettre en avant le fait qu'elle permet à l'individu de « réussir », notamment par la pratique du français.

## **1.2. Le rapport des « colonisés » à l'institution scolaire et à l'enseignement**

L'installation de l'école dans les colonies s'est faite au détriment et en opposition aux valeurs et modèles éducatifs. Ainsi, le rapport des « colonisés » à l'école et son modèle d'enseignement est fait d'oppositions et de paradoxe.

### **1.2.1. Les apprenants partagés entre deux modèles éducatifs contradictoires**

Dans la plupart des sociétés ouest africaines (malienne en occurrence), on trouve certaines caractéristiques communes qui peuvent rentrer en contradiction avec le modèle d'enseignement proposé par l'institution scolaire. Ces caractéristiques communes concernent notamment (MAURER, 2014) :

- La sexualisation précoce des modes éducatifs proposant des apprentissages différents aux garçons et aux filles. Dès leurs premières enfances, le processus d'éducation et de socialisation diffère pour les jeunes garçons et les jeunes filles. Il en est ainsi pour la circoncision/excision et les rites d'initiation lors desquels les garçons et les filles sont rigoureusement séparés. Les filles sont éduquées à être des femmes et les garçons à devenir des hommes. Or, à l'école, les garçons et les filles sont réunis dans un même espace classe, soumis aux mêmes apprentissages.
- La restriction de la communication de l'enfant face à un adulte en raison des normes sociales dominées par la gérontocratie. En effet, la plupart des cultures éducatives africaines imposent le silence aux enfants face aux adultes. Ils ne doivent parler que lorsqu'ils sont sollicités et leurs interventions se limitent en général à répondre aux questions et à donner l'information demandée. Un adulte peut ainsi reprendre un enfant en le grondant. Ce dernier ne doit ni répondre, ni se justifier, il doit se contenter d'écouter. C'est d'ailleurs le signe d'une bonne éducation pour un enfant que de se taire devant un adulte. Or, à l'école, contrairement à cette restriction communicative imposée, les enfants sont encouragés à prendre la parole et à s'exprimer, et ce, devant les camarades et l'enseignant qui incarne en quelque sorte le maître et l'adulte. Un bon élève, c'est celui qui parle, participe aux cours. Cette contradiction explique en partie la difficile mise en place des approches communicatives.
- Dans le contexte social, l'enfant apprend par observation et imitation de l'adulte. Or à l'école, la méthode des apprentissages se font principalement par mémorisation à partir des exposés et des explications donnés par l'adulte (l'enseignant). L'enfant n'y trouve donc pas le concret auquel il est habitué pour apprendre dans le contexte social.

Les écoliers qui sont par ailleurs soumis aux normes éducatives et aux systèmes d'apprentissage dans la société font face aux contradictions de ces deux univers. Cette situation peut d'ailleurs avoir une répercussion sur les rendements scolaires : « *les modes de fonctionnement de l'école sont souvent si éloignés de ceux de la société, ses codes sont souvent si particuliers que le rendement de cette institution est faible* » (MAURER, 2014 :278). Un autre rapport des « colonisés » à l'institution scolaire est de ne voir à l'école et l'enseignement que son côté utilitaire.

### **1.2.2. Une conception utilitaire de l'école et de l'enseignement**

Dans les sociétés d'Afrique occidentale, l'avantage économique, le rang social et le prestige octroyés à ceux qui ont bénéficié de la scolarisation ont d'une certaine manière conforté une

conception utilitaire de l'école coloniale chez les populations colonisées. Le projet colonial de former une élite sociale acquise à sa cause a profondément bouleversé la stratification sociale. L'école coloniale était devenue un véritable moyen d'ascension sociale.

Cependant, l'école était très décriée, notamment dans des milieux conservateurs musulmans où elle était vue comme « *la voix la plus directe pour aller en enfer* » du fait même qu'elle est une institution émanant des « cafres ». Elle était, à ce titre, accusée de véhiculer des idées contraires à la foi en Dieu qui corrompent des fidèles. Chez des traditionnalistes bamanan, il en était de même. La scolarisation était associée à l'apprentissage des techniques de la fourberie, de la tromperie. Elle provoque la subversion et la corruption des mœurs ; le déni et l'anéantissement des coutumes et les pratiques locales. Envoyer son enfant à l'école était donc synonyme de prendre le risque de causer sa perte. Mais en même temps, l'école était paradoxalement enviée, car elle accordait pouvoir et argent à ceux qui la fréquentaient, à ces fonctionnaires subalternes, collaborateurs de l'administration coloniale. Deux attitudes contradictoires se manifestaient vis-à-vis de l'école. Si d'un côté on s'en méfiait pour ses idées contraires aux valeurs, mœurs et modes de vie, de l'autre côté, elle était désirée pour les avantages, en particulier économique qu'elle permet d'obtenir. Et c'est principalement pour cette raison que les gens se décidaient d'envoyer leurs enfants à « l'école des blancs » qui « *apprend seulement aux hommes à lier le bois au bois*<sup>2</sup> ». Les motivations des populations colonisées à suivre la scolarisation sont liées à ce côté utilitaire, même si l'on reconnaît qu'elle sape les valeurs socioculturelles.

Ce positionnement complexe vis-à-vis de « l'école des blancs » est d'ailleurs au cœur du récit du roman *L'aventure Ambiguë* (1961) de Cheick Hamidou Kane. L'opposition entre la Grande Royale et le Maître Thierno au sujet de la scolarisation de Samba Diallo en est une belle illustration. D'un côté, la Grande royale, tante de Samba Diallo souhaite qu'il aille à « l'école des blancs » pour « *apprendre à convaincre sans avoir raison* », car estime-t-elle, les temps ont changé, un nouveau soleil s'est levé sur le pays avec le règne des nouveaux maîtres et il faut s'accommoder à ce changement pour survivre. De l'autre côté, le marabout Thierno, autorité spirituelle du clan Diallobé, à qui Samba Diallo a été confié pour son instruction, s'y oppose, car se demande-t-il « *ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront ?* ». La partie a été finalement remportée par la grande Royale et Samba Diallo a été inscrit à « l'école des blancs ». Il en va de même pour Amadou Hampâté Ba. Lorsque, le jour de son enrôlement à l'école, le Commandant de Bandiagara lui demanda : « *veux-tu aller*

---

<sup>2</sup> Selon un passage du roman *L'Aventure Ambiguë*.

*à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à parler le français qui est une langue de chef, une langue qui fait acquérir pouvoir et richesse ?»* (A.H. Ba, 1991 : 324), celui-ci n'hésita pas à étaler ses motivations :

Interprète, dis au commandant que j'ai manqué deux fois d'être chef : une fois en tant que fils de Hampâté<sup>3</sup>, et une fois en tant que fils de Tidjani<sup>4</sup>. Or ce dernier m'a dit que la chance se présente toujours trois fois avant de se détourner définitivement. Le commandant me donne ma troisième chance de devenir chef, je ne voudrais pas la rater comme j'ai raté les deux premières. C'est pourquoi je veux aller à l'école.

Le système colonial a ainsi réussi son projet de formation d'une élite sociale dans les sociétés colonisées et l'école était le seul moyen pour faire partir de cette élite. Cette nouvelle classe élitiste s'est substituée aux anciennes classes aristocratiques en faisant changer le pouvoir de camp, une situation qui s'est maintenue après les indépendances car le pouvoir est devenu l'apanage de ces nouvelles élites. Cette nouvelle élite doit son pouvoir à l'école et à la langue française. Cette conception utilitaire de l'école et de la langue française est toujours en vigueur dans les pays anciennement colonisés par la France et impacte les représentations sur l'école et le français, véritables leviers d'ascension sociale.

---

<sup>3</sup> Son père décédé

<sup>4</sup> Son beau-père destiné à être roi mais déchu par l'administration coloniale

## **Chapitre 2 : la dynamique linguistique du Mali et la problématique de langue (s) de scolarisation au cœur des réformes éducatives postcoloniales.**

A l'instar de plusieurs Etats d'Afrique subsaharienne, le Mali accède à l'indépendance politique en 1960. D'un point de vue éducatif, le pays hérite du système éducatif façonné par le système colonial et fait face à d'énormes défis. L'école, en plus d'être inadaptée aux réalités socioculturelles et économique du pays, présente des lacunes à la fois quantitatives et qualitatives. C'est ainsi que les autorités éducatives entreprirent une vaste réforme en 1962 du système éducatif connue sous le nom de « réforme de 1962 » afin de faire face à ces défis. Cependant, avant de présenter ces différentes réformes, il convient d'abord de parler de la dynamique sociolinguistique et de la politique linguistique du Mali.

### **1. Dynamique sociolinguistique et politique linguistique du Mali**

Au Mali, à l'instar de la plupart des pays de la sous-région ouest-africaine, plusieurs langues se côtoient. Malgré les difficultés pour identifier les différentes langues, en raison de l'imbrication de paramètres linguistiques et sociaux, une complexité propre d'ailleurs à tout processus d'individuation linguistique (BLANCHET, 2004), le Mali fait partie des pays à faible pluralité linguistique avec une vingtaine de langues locales (MAURER, 2013 ; CANUT, 1996), comparé à des pays comme le Cameroun (environ 200 langues) ou encore de la Côte d'Ivoire (environ 60 langues). A ces langues locales s'ajoute le français, qui se distingue par son histoire et son statut.

La situation sociolinguistique du Mali est caractérisée par la coexistence de plusieurs langues aux dynamiques, aux statuts et aux fonctions inégalitaires. Le concept de diglossie (FERGUSON, 1959), utilisé pour rendre compte de la présence sur un même espace, relativement réduit, de deux langues ou de deux variétés d'une même langue, n'est pas opérationnelle pour décrire efficacement le contexte sociolinguistique du Mali. Le recours aux concepts de « diglossie enchâssée » ou « diglossie juxtaposée (BEMIAMINO, 2013) ou encore de « complexus diglossique » (CANUT, 1996) serait plus approprié pour en rendre compte, dans la mesure où on peut distinguer trois niveaux de diglossies :

- Le premier niveau de diglossie peut être situé entre le français et les langues locales. Considérée comme langue de la modernité et outil d'ascension sociale, le français renferme un potentiel économique énorme et une valeur symbolique en dépit des efforts colossaux déployés dans la promotion des langues nationales. A cela, il faut ajouter les survivances de la colonisation, marquée par une survalorisation du français

et la minorisation des langues locales (BOYER, 2001 ; BIANCHET, 2016). Cette langue reste statutairement dominante malgré un corpus (CHAUDENSON et al., 1991) faible avec 17% de locuteurs, selon La Langue Française dans le Monde (2019).

- Le deuxième niveau de diglossie concerne le français et le bamanankan, principale langue véhiculaire nationale. Le français, malgré son statut et le prestige qui lui est associé, n'a jamais réussi à s'imposer comme une langue des interactions quotidiennes. Cette fonction est remplie essentiellement par le bamanankan, qui apparaît comme un sérieux concurrent au français dans le paysage linguistique du Mali. A cet égard, les mouvements de défense des langues nationales au Mali s'appuient très majoritairement sur le bamanankan, langue associée consciemment ou inconsciemment à l'héritage mandingue et/ ou bambara. Cette situation est consolidée par la présence, dans l'imaginaire collectif de récits épiques ou historiques dits par des *jeli* (hommes de castes mandingues, conteurs, poètes, médiateurs...) évoquant des exploits de l'Empire manding ou encore des royaumes bambara et Massasi de Ségou et du Kaarta. En plus, le champ artistique, notamment celui de la musique est dominé au Mali par le bamanankan. Dans les discours de beaucoup de locuteurs, notamment dans la capitale, le bamanankan est généralement préféré au français.
- Enfin, le troisième niveau concerne la relation entre le bamanankan et les autres langues locales. La situation sociolinguistique du Mali est caractérisée par la domination du bamanankan sur les autres langues du pays dans la plupart des régions du pays. Le bamanankan est une langue dynamique. Sa percée est favorisée par l'exode rural massif et les mobilités professionnelles à l'intérieur du pays. Dans sa thèse de doctorat consacrée à la migration féminine en Pays dogon, Yada Kassogué (2018), démontre que le bamanankan (donc, la langue) est, de loin, le principal facteur expliquant l'exode rural saisonnier chez les filles dogons vers les centres urbains du sud du Mali relativement homogène d'un point de vue démolinguistique et dominé par l'ensemble linguistique mandingue dont le bamanankan.

Le phénomène de l'urbanisation a, en effet, un impact important sur les langues et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Si la ville est un espace de mélange et de brassage linguistiques, elle est tout autant un lieu d'engloutissement linguistique, un espace *glottophage*, (CALVET, 1994).

Dans le contexte malien, l'exode rural massif et la concentration des populations dans les grandes villes du sud du pays constituent un facteur d'unification linguistique. Dans ces centres urbains, notamment dans la capitale, Bamako, le bamanankan, langue véhiculaire, est

aussi considérée comme une langue moderne, celle de la citoyenneté. Le bamanankan est aussi la langue de l'intégration sociale. On peut être jugé, catégorisé et même identifié en fonction de sa compétence et sa manière de « manipuler » cette langue. Cette attitude accroît et renforce le sentiment que certaines langues, minoritaires des régions lointaines, n'ont pas leur place en milieu urbain. La culture bambara, associée à tort ou à raison, à celle de la ville et de la modernité est ainsi devenue la culture dominante et que les citoyens issus des milieux paysans aspirent atteindre.

Les représentations négatives se manifestent très souvent par des attitudes et comportements *glottophobes* (BLANCHET, 2016), allant des simples plaisanteries ou moqueries sur les langues minoritaires à leur stigmatisation. Ces attitudes ou comportement *glottophobes* développent chez certains locuteurs de ces langues minoritaires, notamment les jeunes en situation d'exode rural, essentiellement non lettrés, un sentiment d'« *auto-odi ou la haine de soi* » (GARABATO et COLONA, 2016), qui freine le processus de transmission de la langue aux enfants alors que la transmission intergénérationnelle est essentielle à la survie des langues menacées et minoritaires : « *En effet, le jeune Minianka (aussi bien que les jeunes Dogon, Bobo, Bozo, Senoufo) qui se déplace à Bamako tend à abandonner sa langue au profit de bamanankan<sup>5</sup>* » (Minkaïlou, 2017 :179). Cela est dû au fait que « *les Minianka ont intériorisé une faible image d'eux-mêmes ainsi que de leur langue, le mamara ; ils préfèrent être bambara et parler bamanankan<sup>6</sup>* » (Ibid).

Cette situation constitue une sérieuse menace pour certaines langues. D'ailleurs, un défenseur des langues syenara et mamara, travaillant à l'Académie Malienne de Langues Nationales (AMALAN) nous confiait que toute langue en contact avec le bamanankan pourrait potentiellement disparaître. Un sentiment partagé par beaucoup de locuteurs et de défenseurs des langues minoritaires qui, pour leur empêcher une mort certaine, recourent à différentes stratégies allant des actions de « *glottopolitique familiale* » (GUESPIN et MARCELLESI, 1986) à la résistance au bamanankan en passant par des actes politiques et militants (CANUT, 1996). Dans certaines familles, on fait le choix de pérenniser la transmission de la langue maternelle en obligeant les enfants à la parler dans le cercle familial, sachant bien qu'ils n'en auront pas l'occasion en dehors de l'environnement familial. Ce choix peut se traduire par l'interdiction du bamanankan dans la famille et l'imposition de la langue d'origine. Pour

---

<sup>5</sup> In fact, Young Minianka (just like Dogon, Bobo, Bozo and Senufo) who move to Bamako often fail to keep on using their mother tongue, but rather keep on leaving space for bamanankan) (version originale du texte, traduction proposée par nous-mêmes)

<sup>6</sup> Minianka have developed a low image of themselves and their own language, Mamara and seem to prefer be Bamanan and to speak bamanankan (version originale du texte, traduction proposée par nous-mêmes).

d'autres, il s'agit de refuser de parler le bamanankan si possible, en tout cas de le réduire au strict minimum nécessaire. Mais cette attitude est aussi révélatrice d'un sentiment que développent des défenseurs et locuteurs de ces langues. L'héritage linguistique constitue ainsi un important enjeu pour les familles qui ont souci de la pérennisation d'un pan essentiel de leur patrimoine culturel.

Le « complexus diglossique » (CANUT, 1996) du Mali permet de faire ressortir l'agencement des dynamiques des langues en coexistence sur le territoire : d'abord, une langue de renommée internationale cumulant toutes les fonctions prestigieuses, mais peu pratiquée par les locuteurs au quotidien, le français. Ensuite, une langue véhiculaire national avec une dynamique de plus en plus croissante rivalisant non seulement avec la langue de prestige mais aussi constituant une menace pour les langues locales, le bamanankan. Puis des langues, jouissant d'une dynamique sur des aires géographiques spécifiques avec une forte vitalité : le fulfulde, le songhay, le tamasheq, le dogoso, le soninké... Enfin des langues parlées dans des zones restreintes qui connaissent une décroissance du nombre de leurs locuteurs et dont la survie est menacée : le bozo, le syenara, le marka-dafing ou encore le mamara.

## **2. La politique linguistique du Mali : la difficulté de l'Etat à gérer sa pluralité linguistique**

Du point de vue politique, le Mali peine à trouver la bonne formule pour la gestion de sa pluralité et diversité linguistique. En effet, après avoir hérité d'un système politico-administratif mis en place par le régime colonial où le français était la seule langue légitime dans la gestion des affaires administratives et politiques, le Mali indépendant n'a mené aucune réforme majeure afin de prendre compte les langues locales dans la gestion des affaires de l'Etat. Le français est demeuré la seule langue utilisée dans les sphères politiques, administratives et juridiques, cumulant ainsi le statut de langue d'expression officielle du pays. Ce statut est confirmé par la constitution du 25 février 1992 qui stipule dans son article 25 que : « *le français est la langue d'expression officielle* », quant aux langues locales, le même article affirme que : « *la loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales* ». Une loi<sup>7</sup> du 26 aout 1996 donne à treize langues locales le statut de langues nationales. Il s'agit des langues : bamanankan, le malinké, le fulfulde, le dogon, le soninké, le songhay, le miniankan, le Tamasheq, le bomu, le senoufo, le bozo, le khasonké et le maure. Au regard de ces dispositions juridiques, on peut dire qu'il y'a une bicatégorisation

---

<sup>7</sup> Loi N°966049 du 26 aout 1996 portant modalités de promotion des langues nationales.



des langues au Mali en fonction de leur statut : une langue d'expression officielle, le français et treize langues locales reconnues comme langues nationales.

La nouvelle constitution, votée par référendum le 18 juin 2023, bouleverse cette répartition statutaire. En effet, dans son article 31, elle stipule que : « *les langues nationales sont les langues officielles du Mali. Une loi organique détermine les conditions de leur emploi. Le français est la langue de travail. L'Etat peut adopter toute autre langue comme langue de travail* ». On ne peut s'empêcher de se poser des questions à la lecture de cet article. Les langues nationales deviennent des langues officielles mais le français qui perd ce statut, demeure « *la langue de travail* », un statut créé par compromis, afin de satisfaire sans doute aux revendications. Il faut rappeler, à cet effet, que cette nouvelle constitution intervient dans un moment de forte tension diplomatique et politique entre le Mali et ses anciens alliés occidentaux, en occurrence la France. Cette tension fait suite aux deux coups d'Etat militaire : le 18 août 2020 et le 24 mai 2021 et la volonté des nouvelles autorités maliennes de s'affranchir de l'ex-puissance coloniale. Le départ des militaires de l'opération Barkhane en août 2022, l'expulsion de l'ambassadeur du Mali en France en février 2020, puis celle de l'ambassadeur français au Mali en janvier 2023 ainsi que le retrait de la MINUSMA (Mission multidimensionnelle intégrée des Nations unies pour la stabilisation au Mali) pour le 31 décembre 2023 sont autant d'évènements qui illustrent cette tension diplomatique.

La divulgation de la première version de cette nouvelle constitution qui maintenait le français comme langue officielle, a suscité de vives polémiques. Un débat oppose entre, d'une part une frange identitaire et nationaliste, pour qui la question de l'officialisation des langues nationales est un enjeu de souveraineté nationale et de revendications identitaires. D'autre part, une frange mondialiste qui considère que l'utilisation des langues nationales comme langues de travail retarderait le pays dans sa course vers mondialisation. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre cet article 31 qui essaie de satisfaire aux revendications identitaires et de souveraineté nationale qui ont pris beaucoup d'ampleur au Mali et qui sont d'ailleurs liées à la posture politique des autorités de la transition. En même temps, il fallait aussi conserver le français comme langue de gestion des affaires de l'Etat, d'où son statut de « langue de travail », puisqu'un remplacement du français par une autre langue serait une opération délicate à mettre en place. Pour l'instant cet article n'a pas apporté aucun changement dans la dynamique sociolinguistique, telle qu'on vient de la décrire.

### **3. La réforme de 1962, naissance du système éducatif du Mali indépendant**

En 1962, deux ans après son accession à l'indépendance politique, le jeune Etat malien entreprend une réforme d'une grande envergure de son système éducatif dans l'objectif de rompre avec l'héritage colonial. Cette réforme s'inscrit dans un contexte sociopolitique très particulier. Pour comprendre les tenants et les aboutissants de cette réforme, il faut prendre en compte, en plus des considérations d'ordres éducatifs, les paramètres sociopolitiques, culturels et économiques. Cependant, il sera difficile de comprendre cette réforme sans faire référence à un évènement majeur sur le plan éducatif qui s'est produit sur le continent un an plutôt, il s'agit de la conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique.

#### **3.1. Conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique en 1961, prélude de la réforme de 1962**

Du 15 au 25 mai 1961, plusieurs jeunes Etats africains, dont le Mali, se sont réunis à Addis-Abeba en Ethiopie, à l'initiative de l'UNESCO, pour une conférence portant sur « *le développement de l'éducation en Afrique* ». Cette conférence, tenue juste une année après les vagues d'indépendances avait à la fois une portée pragmatique sur le plan éducatif et une valeur symbolique sur le plan socioculturel. Elle avait entre autres objectifs : faire un inventaire des besoins des pays africains en matière de l'éducation et faire des propositions aux pays participants pour la révision de leur système éducatif aussi bien dans les contenus que dans les orientations socioéconomiques et culturelles. En effet, tous les pays d'Afrique ont hérité des systèmes éducatifs qui ne répondent pas à leurs besoins économiques et socioculturels.

Lors de la conférence, plusieurs points ont été débattus par les participants. Outre une augmentation des ressources financières allouées à l'éducation en vue d'une amélioration de l'offre éducative, une révision des contenus et des programmes scolaires devient impérative, il a été soulevé que :

Les systèmes d'enseignement en vigueur reproduisent, en général, ceux des anciennes métropoles (...). Ils ne correspondent ni à la réalité africaine, ni à l'hypothèse de l'indépendance politique, non plus qu'aux grandes caractéristiques d'un siècle essentiellement technique et aux exigences d'un développement équilibré (...). Faisant appel à des références à un milieu non africain, ils ne permettent pas à l'intelligence, à l'esprit d'observation et à l'imagination créatrice de l'enfant africain de s'exercer librement, ni à celui-ci de se situer dans le monde. L'affirmation de la personnalité africaine exige la

découverte du patrimoine culturel africain, auquel une place importante doit être accordée dans l'enseignement<sup>8</sup> ».

Les systèmes éducatifs sont non seulement éloignés des réalités concrètes des élèves, mais aussi ils ne répondent aux projets sociopolitiques d'une Afrique indépendante. Les Etats participants ont ainsi été invités à réviser « *les programmes, les manuels scolaires et les méthodes, en tenant compte du milieu africain, du développement de l'enfant et de son patrimoine culturel*<sup>9</sup> ». La conférence d'Addis-Abeba a ainsi impulsé une dynamique visant à inviter les Etats africains à une refondation de leurs systèmes éducatifs afin de les adapter aux réalités socioéconomiques et culturels de leurs pays. Le Mali, lors de sa réforme éducative en 1962, a tenu compte des recommandations faites lors de cette conférence.

### **3.2. La réforme de 1962, une réforme à double orientation : éducative et politique**

Tenant compte des recommandations de la conférence d'Addis-Abeba, la réforme de 1962 visait deux grandes orientations : d'une part, une orientation éducative et économique et d'autre part, une orientation à forte connotation politique et socioculturelle.

Dans son orientation éducative et économique, la réforme visait avant tout à remédier aux insuffisances du système éducatif colonial tant sur le plan quantitatif que qualitatif. En effet, d'un point de vue quantitatif, l'école coloniale, avec un mode de recrutement très sélectif, ne couvrait qu'une petite minorité de la population. Le taux de scolarisation était très faible. A cela s'ajoute aussi l'insuffisance de cadres formés. Au Mali, l'école coloniale laisse un bilan mitigé et très insuffisant comme l'indique ce constant :

Après près d'un siècle de colonisation, le bilan de l'enseignement était insuffisant au Mali, avec une discrimination volontaire de la scolarisation des filles, neuf maliens sur dix ne savaient ni lire, ni écrire, environ 88/100 enfants ne partaient pas à l'école. Les cadres supérieurs étaient insuffisants avec trois docteurs vétérinaires, une douzaine de professeurs, huit à dix docteurs en médecine générale, trois pharmaciens, une douzaine d'hommes de droit, de rares ingénieurs pour une masse de 4. 300.000 citoyens (DIAMBOMBA, 1980)<sup>10</sup>

Il était devenu nécessaire, voire urgent de prendre des mesures visant à augmenter de façon considérable l'offre d'éducation. Au regard du nombre insuffisant des cadres, il était aussi impératif de former rapidement des cadres pour les différents services administratifs du pays. Les deux premiers objectifs de la réforme, à savoir « *un enseignement tout à la fois de masse et de qualité* » ainsi qu' « *un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de*

---

<sup>8</sup> Rapport final de conférence, chapitre V, page 47

<sup>9</sup> Idem

<sup>10</sup> Cité dans LOUA : 2017 :1

*temps et d'argent tous les cadres nécessaires au pays pour ses divers plan de développement* » s'inscrivaient dans cette orientation éducative et économique. En plus, sur le plan qualitatif, l'école coloniale visant à former des fonctionnaires subalternes au service de l'administration coloniale, ses contenus étaient jugés anachroniques dans un contexte d'indépendance politique. Il fallait alors revoir les contenus des programmes scolaires afin de les améliorer et les adapter aux réalités concrètes du pays. Ainsi, la nécessité d'une réforme éducative visant à améliorer le système éducatif aussi bien dans ses aspects qualitatifs que quantitatifs s'imposaient aux autorités politiques.

Dans son orientation politique et socioculturelle, l'école coloniale ne répondait non seulement pas aux aspirations d'un pays à la conquête de sa souveraineté nationale mais aussi aux orientations politiques prises par la première république. En effet, après avoir proclamé l'indépendance du Soudan français sous le nom de la République du Mali en septembre 1960 après la dislocation de la fédération du Mali, Modibo Keita, considéré comme le père de l'indépendance, prend une orientation politique plutôt tournée vers les pays du bloc socialiste/communiste avec l'URSS et la Chine comme principaux partenaires. Pour rappel, les indépendances des pays d'Afrique ont été marquées par une opposition entre, d'une part, les partisans d'une option fédéraliste, c'est-à-dire ceux qui défendaient la création d'un Etat fédéral, et d'autre part, ceux qui défendaient une indépendance de chaque pays africain vis-à-vis de l'autre. Modibo Keita, partisan de l'option fédéraliste a réussi à former une fédération avec la Haute Volta (actuel Burkina Faso), le Dahomey (actuel Mali) et le Sénégal, appelée la fédération du Mali qui finit par s'éclater. L'éclatement de cette fédération en août 1960 n'a pas été sans effet sur les postures politiques des autorités du Mali.

L'option socialiste du Mali, dans un contexte politique internationale marquée par une opposition entre les deux grands blocs : communiste et capitaliste, l'amena à tisser des liens de coopération avec des pays du bloc socialiste. Ces liens de coopération portent, outre le domaine politique et militaire, sur celui de la formation et de l'éducation. C'est ainsi que beaucoup de cadres maliens : des administrateurs, des ingénieurs, des professeurs d'université, des médecins... ont été formés en Union Soviétique. Cette option socialiste a donc impacté la réforme, comme l'indique cet extrait :

La réforme que nous entreprenons aujourd'hui est inspirée des expériences de pays socialistes ou d'Etats qui ont connu, comme nous, le régime de la colonisation et ses méfaits et ont opéré une transformation radicale, aussi bien dans des structures que dans des finalités de leur système d'éducation... Elle n'a pas consisté en un rejet systématique de tout

ce qui existe, nous avons gardé de l'ancien système tout ce qui nous a paru de quelque intérêt. (Extrait de la réforme de 1962)

La réforme entend donc s'inspirer des expériences des pays socialistes afin de se débarrasser des vestiges de la colonisation qui planent sur le système éducatif. Elle doit donc contenir une série d'idéaux et de principes visant « à la restauration de la dignité et la décolonisation » et « à changer les manières de penser et d'agir » (BA, 2009 :31). Pour le cela, il faut dépasser le système éducatif colonial qui est un « des instruments essentiels de la domination colonial dont le but suprême était l'assimilation morale et intellectuelle, la dépersonnalisation du peuple ». (BA, 2009 :31). Les trois derniers objectifs de la réforme correspondent essentiellement à cette orientation politique et culturelle. Ces objectifs sont : « un enseignement qui garantisse un niveau culturel suffisant », « un enseignement basé sur des valeurs maliennes, africaines et universelles » et « un enseignement qui décolonise les esprits ». La réforme éducative de 1962 est considérée comme l'acte fondateur du système éducatif du Mali indépendant.

#### **4. La problématique de/des langue (s) de scolarisation, une question d'abord négligée**

S'il y a un domaine que la colonisation a considérablement impacté, c'est bien celui de la scolarisation et la/les langue (s) utilisées pour la scolarisation. Dans les pays d'Afrique subsaharienne sous domination française, le français a été la seule langue de scolarisation au détriment des langues locales. En maintenant le statu quo après les indépendances, cette question a longtemps été ignorée dans les discours sur l'éducation et les politiques éducatives. En effet, le colonisateur a réussi à imposer l'idéal de l'école monolingue et à l'inculquer dans les mentalités si bien qu'après les indépendances, cet idéal n'a pas été remis en question.

Un certain nombre de facteurs permettent d'expliquer le manque d'intérêt pour la question de la langue de scolarisation (WOLFF, 2011). Tout d'abord, si tout le monde s'accorde sur le fait que le développement d'une éducation de qualité est indispensable au progrès socio-économique d'un pays, le lien entre la qualité de l'éducation et la langue de scolarisation n'a pas été clairement établi dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne. Dans les discours, on brandit sans cesse l'éducation comme un facteur indispensable au développement socio-économique, mais on évoque très peu le rôle de la politique linguistique éducative, notamment la/les langue(s) de scolarisation. C'est ce qui explique la négligence de la question dans les discours et les politiques de l'éducation. Ensuite, la sensibilité de la question linguistique en général et dans les pays africains en particulier n'ont pas rendu facile un débat dépassionné sur les langues. Convaincues qu'il faudrait une seule langue pour la construction

nationale (sous l'emprise des discours dominants sur la nécessité de l'équation une nation = une langue, une nation ne peut avoir plusieurs langues), les autorités politiques ont jugé nécessaire le maintien du français dans tous les secteurs, y compris celui de l'éducation. Le choix d'une langue parmi une multitude était considéré comme étant délicat et risquerait d'attiser des tensions entre différents groupes sociaux. L'on peut bien douter du bien fondé d'un tel argument, mais il a, en tout cas, été un véritable obstacle à la mise en place d'une politique linguistique éducative reflétant les réalités sociales et linguistiques concrètes. Il y a aussi un autre point qu'il faut souligner, c'est celui des représentatives négatives vis-à-vis des langues africaines qui ne favorisent pas leur introduction dans le système éducatif. Enfin, le français accordant une sorte de privilège à l'élite sociopolitique, elle avait tout intérêt à maintenir cette langue dans les hautes sphères pour garder et pérenniser ses privilèges. Ces facteurs cités ci-dessus, dont nous reviendrons ultérieurement en détail sur certains au besoin, expliquent la continuité du monolinguisme scolaire hérité du colonialisme.

#### **4.1. Continuité du monolinguisme scolaire dans le système éducatif postcolonial**

Au regard du plurilinguisme qui prévaut dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et de la situation du français, une langue qui n'est accessible à certains apprenants et enseignants (LASCOLAF, 2011), on aurait pu s'attendre à une révolution pédagogique en ce qui concerne la/les langue (s) de scolarisation. Cependant, toutes les anciennes colonies d'AOF (Afrique occidentale française) ont maintenu le français comme seule langue de scolaire dans leurs systèmes éducatifs. Le maintien du français peut d'abord être justifié par la situation des langues africaines pendant la colonisation. En effet, dans un système d'enseignement basé sur la lecture et l'écriture, il s'avère difficile, sinon impossible de faire recours à des langues ne disposant pas de normes exogènes et de systèmes d'écritures sans un changement profond afin d'adapter le système aux langues, ce qui ne fut pas le cas. Mais il y a un autre facteur, beaucoup plus sociopolitique qui a joué et joue encore un rôle dans le maintien du monolinguisme scolaire. Il s'agit de l'idéal : une nation, une langue. Au regard du plurilinguisme qui prévaut dans les pays d'Afrique, il s'avérait difficile de réunir toutes les couches du pays autour d'une langue. Le français apparaît alors comme une solution de facilité, car n'appartient d'un point de vue identitaire à aucun groupe social. Cet argument est d'ailleurs avancé pour justifier le maintien du français comme langue officielle.

En ce qui concerne le Mali, si la réforme de 1962 voulait débarrasser le système éducatif de l'héritage colonial, cela paraît plus difficile sur le plan de la langue de scolarisation car, en 1962, les langues nationales n'étaient pas encore outillées pour être utilisées comme langues

de scolarisation dans un système basé sur la lecture et l'écriture. Cependant, la réforme précise que : « *l'enseignement est donné en français en attendant la possibilité d'utilisation des instruments des langues du pays* <sup>11</sup> ». C'est une volonté politique affichée visant à prendre en compte les langues nationales dans l'enseignement. Mais la concrétisation de cette volonté semble plus difficile. Le Mali, à l'instar des autres pays de la sous-région continua avec le monolinguisme scolaire. Mais l'exigence d'une éducation de masse et de qualité ne tarda pas à révéler les limites de ce système.

#### **4.2. Le monolinguisme scolaire mis à mal par l'extension de la couverture éducative**

Le « facteur langue », c'est-à-dire la question de la langue de scolarisation a été longtemps occultée des débats éducatifs. Tant que la scolarisation ne concernait qu'une minorité d'apprenants soigneusement choisis, cette question ne trouvait pas toute sa pertinence. Or l'éducation est considérée comme un droit fondamental et l'accès à la scolarisation a été inscrit dans les priorités des organisations internationales comme les Nations Unies ou encore l'UNESCO. C'est pourquoi, cette question est au cœur des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) : « *assurer une éducation primaire universelle* <sup>12</sup> ». Il en est de même pour les objectifs du développement durable qui préconisent d' « *assurer l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissages tout au long de la vie* <sup>13</sup> ». Partant du constant que beaucoup d'enfants, surtout dans les pays dit « en voie de développement », principalement en Afrique subsaharienne, n'ont pas accès à l'éducation, l'objectif est de permettre à tous d'avoir accès à l'école.

Les engagements des organisations internationales se sont notamment concrétisés lors des conférences mondiales sur l'éducation tenues à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et à Dakar (Sénégal) en 2000 qui ont impulsé une nouvelle dynamique de mobilisation en faveur de l'éducation. La communauté internationale s'est fixée comme objectif de permettre à chaque enfant d'avoir accès à une éducation de base dans les horizons de 2015 dans le cadre du programme Education Pour Tous (EPT) (UNESCO, 1990, 2000). Ces engagements internationaux qui ont soutenu les différentes réformes éducatives nationales ont permis une massification de l'offre éducative. En effet, cette démocratisation de l'école a poussé la scolarisation au-delà de ses limites traditionnelles, atteignant ainsi les populations les plus reculées d'un point de vue géographique et les plus défavorisées.

---

<sup>11</sup> Article 4 du décret N°235/PG-RM du 04-10-1962 portant organisation de l'enseignement fondamental.

<sup>12</sup> Deuxième objectif des OMD

<sup>13</sup> Quatrième objectif des ODD

Ces engagements nationaux et internationaux, en dépit d'un rythme soutenu de croissance démographique, a permis à beaucoup d'enfants, notamment les plus démunis et ceux qui se trouvent dans des zones rurales reculées d'avoir accès à une éducation. La population scolaire a considérablement augmenté dans les pays d'Afrique subsaharienne. Ainsi, selon le rapport des Nations Unies sur les OMD (2015), le taux net de scolarisation en Afrique subsaharienne est passé de 52% en 1990 à 80% en 2015, devenant la région ayant réalisé les plus grands progrès en termes de scolarisation dans l'enseignement primaire parmi toutes les régions en développement. En ce qui concerne le Mali, le pays a réalisé d'énormes progrès en termes d'accès à l'éducation primaire dans la mouvance de l'éducation pour tous (EPT). Dans ce sens, le fameux slogan : « *un village, une école* » du président Alpha Oumar Konaré<sup>14</sup> est très illustratif de cette démocratisation de l'école. Le taux brut de scolarisation est passé de 27,19% en 1990 à 83,96% en 2011, même s'il y a eu une légère baisse : 75,79% en 2015 en raison de la crise sécuritaire qui touche le pays depuis 2012. Même si, d'un point de vue quantitatif, l'objectif de la scolarisation universelle n'est pas encore atteint, il y a d'énormes progrès qui ont été réalisés.

Cependant, si la dynamique impulsée par cette grande mobilisation à la fois nationale et internationale a permis aujourd'hui au tiers d'une génération d'enfants d'achever le cycle primaire, cette visée quantitative a occulté les considérations qualitatives. En effet, les efforts se sont davantage concentrés sur l'urgence d'augmenter les effectifs scolaires que la recherche de la qualité de l'éducation. La qualité et l'efficacité de l'éducation sont mises au second plan. C'est lors du forum mondial sur l'éducation à Incheon en 2015 (Corée du Sud) que cet aspect qualitatif a été porté au cœur des préoccupations (PUREN et MAURER, 2018). Une déclaration lors de cette conférence montre un recentrage sur l'importance de l'aspect qualitatif : « *il est dangereux de se concentrer sur l'accès à l'éducation sans prêter suffisamment attention à la question de savoir si les élèves et les étudiants apprennent vraiment et acquèrent des compétences utiles lorsqu'ils sont à l'école ou l'université* » (UNESCO, 2015)<sup>15</sup>.

La qualité de l'éducation dispensée sur laquelle on portait moins d'attention est pourtant une question cruciale. En ce qui concerne les apprentissages fondamentaux en lecture-écriture et en mathématiques, le constat est alarmant. Le rapport du programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements

---

<sup>14</sup> Président de la République du Mali de 1992 à 2002

<sup>15</sup> Cité dans PUREN et MAURER, 2018 : 18



de la francophonie (CONFEMEN) de 2015 (PASEC 2015) est particulièrement édifiant. Ce rapport établit que plus de 60% des apprenants n'auraient pas atteint le niveau de compétences suffisant en lecture (dans la langue de scolarisation) et en mathématiques, et en ce qui concerne la compréhension orale la grande majorité des élèves scolarisés depuis deux ans éprouve de multiples difficultés pour comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement. Le dernier rapport (PASEC 2019) est loin d'être encourageant et dresse le même constat : il ressort que 55, 5% des apprenants n'ont pas atteint le seuil de compétences en langue d'enseignement et éprouvent des difficultés dans le déchiffrage de l'écrit ainsi dans la compréhension orale et des mots écrits. Si les méthodes d'évaluation et les contenus évalués peuvent être critiquables, il est indéniable que l'école subsaharienne est traversée par une situation de crise. Ainsi, face à cette crise éducative, la langue de scolarisation pointée du doigt est considérée comme le principal facteur.

#### **4.3. La question de la langue de scolarisation, principal facteur de la crise éducative depuis les 1970**

Les dernières décennies ont marqué une mobilisation sans précédent en faveur de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne, comme nous venons de le voir. En effet, en dépit des ressources financières conséquentes déployées, le rendement des politiques éducatives est médiocre (PUREN et MAURER,2018 ; WOLFF, 2011) : taux élevés de redoublements et d'abandons scolaires, faible taux d'achèvement du cycle primaire, mauvais résultats aux examens, niveau bas des apprentissages scolaires, problèmes de formations des enseignants etc. Parmi les différents facteurs responsables de cette crise qui perdure dans les systèmes éducatifs, la question de la langue de scolarisation occupe une place assez importante : « *tout prouve que l'un des principaux facteurs de cet échec est le facteur langue* » (WOLFF, 2011 :50). Pour tenter de faire face à cette situation de crise généralisée dans les systèmes d'éducation, différentes initiations allant dans le sens d'une prise en compte des langues locales à l'école.

##### **4.3.1. La crise d'enseignement et/ou apprentissage du français, un facteur qui a mis au jour la question de la langue de scolarisation**

Le français, utilisé comme unique médium et objet d'enseignement et apprentissage, se portait très bien tant que la scolarisation était l'apanage d'une catégorie de population, privilège d'une élite socio-politique. Or, après les indépendances, l'alphabétisation d'une population jugée très majoritairement '*analphabète*' est devenue une préoccupation politique majeur

pour favoriser le développement socio-économique. C'est ainsi que différentes réformes éducatives ont été menées au plan national (comme on l'a vu avec celle de 1962 pour le cas du Mali), soutenues par des organismes internationaux, l'objectif étant de parvenir à une éducation de masse et de qualité. Cette démocratisation de la scolarisation a profondément modifié les contextes éducatifs. Elle a permis à la scolarisation de couvrir une population d'enfants, notamment rurale et défavorisée, traditionnellement hors de l'école. A cela s'ajoute un besoin de plus en plus croissant de recrutement du personnel enseignant, pas toujours formé au métier d'enseignement et avec un bagage linguistique peu fourni en français (MAURER,2011). Ces nouvelles populations n'ont pas le même rapport à la langue française que les anciennes, car le français est une langue plus ou moins éloignée de leurs pratiques linguistiques quotidiennes (MAURER, 2011). Dans ces conditions, l'enseignement et l'apprentissage du français a été considérablement impacté.

Dès les années 70, un constat d'échec de l'enseignement et l'apprentissage du français a été dressé. Cet échec a été imputé à l'inadéquation des méthodes dites traditionnelles. La méthode traditionnelle ne serait plus adaptée à l'enseignement et apprentissage du français dans les pays d'Afrique dits francophones où la situation de cette langue a évolué. C'est ce qui ressort des recommandations de la conférence des ministres de l'éducation des Etats africains et malgaches tenue du 22 au 26 avril 1966 à Paris. Il faut rappeler que cela s'inscrit dans un mouvement global de remise en question des méthodes traditionnelles en didactique de langues et en sciences du langage. En effet, les années 1960-70 ont marqué un tournant majeur en didactique de langues. Les méthodologies traditionnelles, inspirées de l'enseignement et l'apprentissage des langues anciennes comme le latin est basé sur une acquisition systématique et hors contexte des structures linguistiques. Avec la mise à profit des recherches, notamment en psychologie cognitive (Piaget et Vygotski) et les courants sociolinguistiques (Labov) en sciences du langage, la didactique des langues a évolué et les méthodes traditionnelles ont été remises en question. D'un enseignement-apprentissage systématique des règles et structures linguistiques, l'on est passé un enseignement et apprentissage privilégiant l'oral.

En ce qui concerne l'Afrique, il a été recommandé d'avoir recours à des méthodes jugées '*plus modernes*' s'inspirant de l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes pour mieux enseigner et apprendre le français. C'est ainsi que différentes méthodes pédagogiques ont été élaborées à destination des écoles africaines. Ces méthodes sont élaborées à partir des méthodologies orales et audio-visuelles avec une place importante donnée à l'oral au

détriment de l'écrit. Nous pouvons, à titre d'exemples, citer la collection « *A l'écoute du monde* », proposée par l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) en 1970. Elle est destinée à des apprenants dont « *le français n'est pas la langue maternelle* », autrement dit aux apprenants des pays d'Afrique dits francophones. Elaborée dans un contexte difficile d'apprentissage du français : « *les auteurs insistent sur les difficultés rencontrées par les élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle, d'où l'importance accordée aux exercices d'expression orale...* » (DUMONT, 2002 : 4). Il convient également d'ajouter une autre méthode parue dans le même contexte. Il s'agit de « *Pour parler français* », qui a été mise en place par le CLA (centre de linguistique appliquée) de Dakar dans les années 70 et adaptée dans plusieurs pays de la sous-région dont le Mali. Il faut rappeler qu'à l'époque, les centres de linguistique appliquées des universités africaines s'intéressaient aux recherches en linguistique contrastive, notamment l'étude des écarts entre le français et les langues africaines dans le but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissages du français. Ces centres s'occuperont par la suite à l'enseignement et l'apprentissage des langues africaines (DREYFUS, 2006).

La méthode « *Pour parler français* » avait comme principes méthodologiques : « *priorité du français parlé sur l'écrit, introduction progressive et systématique des difficultés phonétiques et grammaticales dégagées au préalable par des études comparées entre le français et les principales langues vernaculaires* »<sup>16</sup>. La méthode part du postulat que, même si le français est la langue officielle et d'enseignement des pays, elle demeure « *une langue vivante étrangère, seconde par rapport aux langues maternelles des élèves. Son enseignement doit de ce fait, s'inspirer des méthodes modernes des langues vivantes* »<sup>17</sup>. C'est en quelque sorte, une transposition des méthodologies orales dans le contexte africain. Dans les tentatives de réformes de l'enseignement et l'apprentissage du français, les centres de linguistiques appliquées ont fait un certain nombre de recommandations, dont l'une mérite particulièrement notre attention, il s'agit de la prise en compte des particularités du français africain. Mais cette recommandation n'a pas été retenue par les autorités éducatives, en raison sans doute du poids des normes exogènes (DREYFUS, 2006).

Malgré les efforts de reformes, l'enseignement et l'apprentissage du français n'a pas évolué. C'est pourquoi, l'utilisation des langues locales a été envisagée comme une solution à cette crise.

---

<sup>16</sup> Revue Contact de l'IPN « la réforme de l'enseignement au Mali et son adaptation progressive, 1970, pg.4

<sup>17</sup> Idem

#### 4.3.2. Les Etats généraux de l'enseignement du français à Libreville, poser les jalons d'une scolarisation bi-plurilingue

Les Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne a réuni du 17 au 20 mars 2003 des chercheurs, des autorités politiques et éducatives, des enseignants venus d'une cinquantaine de pays dans la capitale gabonaise (Libreville) à l'initiative de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de français (FIPF) et d'autres organismes francophones (AUF, OIF...). Ces états généraux ont lieu dans un contexte de persistance de difficultés liées à l'enseignement et l'apprentissage du français, surtout en contact avec les langues locales, qui touchent tous les pays d'Afrique subsaharienne : L'objectif principal des états généraux était de faire face à « *la crise de la langue française, de son enseignement, de son apprentissage*<sup>18</sup> ». Le thème retenu était : « *Enseigner, apprendre le français ; enseigner, apprendre en français dans un contexte multilingue* ». Comme nous l'avons mentionné dans les lignes qui précèdent, la crise d'apprentissage et d'enseignement du français n'est pas nouvelle en Afrique subsaharienne. Les recherches en linguistique contrastive, comparative et descriptive ont longtemps dominé dans les centres de linguistique appliquée (CLA). Il s'agissait de la description et de la comparaison des systèmes linguistiques du français et des langues locales (parlées par les élèves) afin de relever des écarts du point de vue phonologique, phonétique, morphosyntaxique (DREYFUS, 2006). Ainsi les difficultés d'enseignement et apprentissage étaient principalement étudiées sous l'angle d'interférences linguistiques (DREYFUS, 2006), les langues locales des apprenants étant des obstacles à l'apprentissage du français.

L'originalité des états généraux de Libreville réside dans le fait qu'ils ont permis de soulever des questions considérées jusque-là comme de tabous : poser la nécessité d'une reconnaissance des particularités des variétés locales du français dans les salles de classes et l'utilisation des langues locales dans la scolarisation. En effet, si les premières études dominées par la linguistique structurale ne prenaient en compte que le français écrit (du point de vue normatif), l'émergence des études sociolinguistiques en Afrique subsaharienne a permis d'étudier le français parlé par les locuteurs africains. Des études, entre autres, (CHAUDENSON, 1991 ; CALVET et al., 1992), s'intéressant aux pratiques du français par des locuteurs africains, ont montré l'existence des variétés du français local, présentant des écarts d'un point de vue phonétique, phonologique, lexical et morphosyntaxique par rapport au français « normé », des écarts qui ne sont pas perçus par des locuteurs comme des fautes

---

<sup>18</sup> Extrait du discours d'ouverture de la cérémonie des états généraux de M. PAGEL, alors président de la FIPF

(DREYFUS, 2006). Mais dans les programmes scolaires, les autorités éducatives ont ignoré ces variétés locales. Les états généraux ont donc été l'occasion d'enlever le tabou qui planait sur la prise en compte des variétés du français en Afrique subsaharienne.

Les états généraux de Libreville ont abordé la question de l'enseignement et l'apprentissage du français en contexte multilingue, c'est-à-dire dans une relation de cohabitation avec les langues locales africaines. L'enseignement et l'apprentissage doivent prendre en considération le contexte de pluralités linguistiques du milieu. Ainsi, au lieu de présenter les langues locales (celles parlées par les apprenants) comme obstacles à l'enseignement et l'apprentissage du français, ou encore d'étouffer les manifestations des variétés locales du français dans les salles de classes, il faut au contraire les mettre à profit. Inévitablement, il faut se poser la question du « *rôle et statut des langues nationales* » et « *la nature du français à enseigner* ». L'enseignement et l'apprentissage du français doivent être adaptés aux réalités culturelles des populations scolaires, ce qui revient à « *aborder de manière résolue la question de la place des langues africaines dans le processus d'alphabétisation et d'éducation*<sup>19</sup> ». Dans cette perspective, un renouvellement épistémologique en termes de pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français s'impose. Manga (2003), propose ainsi, dans la conférence inaugurale, de faire face à trois ordres de préoccupations :

- L'élucidation du rapport entre le français et les langues locales africaines à travers l'exposition des situations sociolinguistiques dans le but d'élaborer des politiques linguistiques et didactiques ;
- L'apparition des variétés topolectales du français, la prise en compte des besoins communicatifs ainsi que les attitudes normatives vis-à-vis du français et des langues locales questionnent sur la nature du français à enseigner ;
- Une refondation de l'école africaine dans globalité, car la position que le français détient dans les systèmes éducatifs ainsi que son rôle central font que la crise de son enseignement et apprentissage devient une crise de l'éducation en général.

En prônant non seulement la prise en compte des variétés locales du français mais aussi l'utilisation des langues locales dans les systèmes éducatifs, les états généraux ont posé les jalons d'une scolarisation bi-plurilingue en Afrique subsaharienne. Les préconisations des états généraux ont impulsé une dynamique en faveur de la scolarisation bi-plurilingue en Afrique subsaharienne, ce qui a permis à beaucoup de pays de développer des initiatives

---

<sup>19</sup> Extrait du discours d'ouverture de la cérémonie de M. DEHAYBE, alors administrateur de l'agence intergouvernemental de la francophonie

d'éducation bilingue, articulant langue française et langues locales. Ainsi, pour concrétiser les recommandations issues, le projet « Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (LASCOLAF) a été mené à partir de 2007.

#### **4.3.3. Le projet LASCOLAF, des études pour dessiner les orientations linguistiques et didactiques d'une éducation bi-plurilingue**

Dans la continuité des recommandations émises par les participants aux états généraux de Libreville, le programme « Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (LASCOLAF) a été conçu. Il a été conduit dans six pays d'Afrique : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal. Ces pays ont été choisis, selon le projet, en fonction de leurs typologies sociolinguistiques et de la disponibilité des experts. Ces six pays présentent l'éventail des situations sociolinguistiques en Afrique. Tandis qu'un pays comme le Burundi est quasi monolingue, le Cameroun jouit d'une forte pluralité linguistique avec plus de deux cents langues identifiées. Quant au Sénégal, en dépit trentaine de langues, le pays dispose d'une langue véhiculaire, le Wolof (parlé par près de 22% de la population, une situation semblable avec le bamanankan au Mali), alors qu'un pays comme Burkina Faso dispose d'une soixantaine de langues avec trois langues véhiculaires (le moore, le jula et fulfulde) en fonction des grandes aires linguistiques.

Le projet part du constat que la langue première de l'apprenant joue un rôle important non seulement en ce qu'elle permet un développement cognitif et affectif harmonieux mais aussi dans la facilitation des premiers apprentissages à l'école primaire. L'objectif était donc à la fois de faire un état des lieux sur les expérimentations en cours en matière de scolarisation bi-plurilingue et de dessiner des orientations et des pratiques sur le plan linguistique et didactique. Les études menées dans les pays sélectionnées visaient à répondre à certaines questions comme la place des langues locales dans les systèmes éducatifs, le type d'enseignement adapté à leurs prises en comptes et aussi leur rapport avec le français (leur articulation avec le français).

Capitalisant une large expérience dans les années 2007, le Mali n'a pas été concerné par le projet LASCOLAF. Des études y ont déjà été menées avant 2007, ce qui a d'ailleurs conduit à des tentatives d'amélioration des options méthodologiques et pédagogiques (avec les différentes phases d'expérimentations).

#### **4.3.4. Le projet ELAN-Afrique, améliorer la qualité de l'éducation à travers une scolarisation bi-plurilingue**

Suivant les recommandations des états généraux de Libreville (2003) et s'appuyant sur les résultats des études du projet LASCOLAF (2011), l'initiative ELAN-Afrique (Ecoles et langues Nationales en Afrique) porte sur la problématique de l'introduction des langues locales d'Afrique subsaharienne dans l'enseignement de base, concomitamment avec le français. L'initiative veut ainsi apporter une réponse au défi de la qualité de l'éducation en amenant les apprenants à effectuer les apprentissages de base dans leurs langues premières.

Lancée officiellement à Bamako en 2012, le programme couvre huit pays : Benin, Burundi, Burkina Faso, Cameroun, Niger, Sénégal, soutenus par quatre institutions : l'Agence Française de Développement (AFD), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), le Ministère des Affaires Etrangères et Européenne(MAEE), l'Organisation Internationale de la Francophonie(OIF). Il s'agit d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays conformément à leurs politiques éducatives en matière d'éducation bi-plurilingue. Le programme se décline en deux objectifs principaux : d'une part, ELAN-Afrique vise à accompagner les Etats sur le plan technique et financier dans la définition des politiques éducatives et linguistiques en matière d'éducation bi-plurilingue. D'autre part, il s'agit de mettre en place un dispositif permettant de capitaliser les bonnes pratiques pédagogiques par des échanges d'expériences, d'expertises et de formations. L'acquisition des compétences de base en lecture-écriture constitue le principal volet du programme.

Sur le plan national au Mali, le projet ELAN-Afrique est piloté par le ministère de l'éducation nationale à travers la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental qui en assure la coordination. Parallèlement et en complément de cette mobilisation sous-régionale, le Mali a inscrit la nécessité d'un enseignement prenant en compte les langues locales dans les différentes réformes éducatives.

#### **4.4. L'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien au cœur des différentes réformes éducatives depuis 1962.**

L'idée d'une prise en compte des langues nationales dans le système éducatif formel au Mali était présente dès la réforme de 1962, première réforme éducative du Mali indépendant, comme l'on vient de le mentionner. Dans son article 4, cette réforme stipulait que « *l'enseignement est donné en français en attendant les instruments d'utilisation des langues du pays* », ce qui peut être interprété comme une volonté d'utiliser les langues locales comme

médiums d'enseignement et d'apprentissage dès que les aménagements linguistiques nécessaires seront effectués dans ce sens, elles se substitueront au français. Le régime politique à l'origine de la réforme de 1962 a été renversé en faveur d'un coup d'Etat militaire le 19 novembre 1968, un coup préparé et exécuté par un groupe d'officiers et sous-officiers, réuni au sein du Comité Militaire de Libération National (CMLN) dirigé par le lieutenant Moussa Traoré. Les militaires accaparent le pouvoir et contrairement à leurs promesses initiales de passer le relai aux civils dès qu'ils auront remis les choses en ordre, le régime militaire dura 23 ans. Le 19 novembre marqua la fin de la première République au Mali qui passe désormais d'un régime politique socialiste à un régime militaire.

D'un point de vue éducatif, ce changement n'a pas été sans effet sur le système éducatif. La posture socialiste des premières autorités n'était pas du goût du nouveau régime militaire, ce qui leur a par ailleurs servi d'argument pour justifier leur coup d'Etat. Les militaires, désormais à la tête du pays ont basculé dans le bloc capitaliste. C'est pourquoi, ils se sont saisis de la réforme de 1962 afin de la débarrasser de ses contenus et orientations socialistes. C'est dans cette perspective que le système éducatif a été réexaminé lors des séminaires d'abord en 1964, puis en 1978. Cependant, l'idée d'introduire les langues nationales dans l'éducation est maintenue par le nouveau régime qui précise que : *« l'enseignement est donné en français. Toutefois, dès que cela sera possible, les langues nationales seront introduites<sup>20</sup> »*.

En 1991, le Mali connut à nouveau un changement de régime, en passant d'un régime dit « dictatorial » mis en place par les militaires depuis le Coup d'Etat en 1968 et dirigé par le général Moussa Traoré, à la démocratie. Ce changement de régime s'est fait en faveur d'un soulèvement populaire, suivi d'un coup le 26 mars 1991. En effet, un groupe d'officiers dirigé par le lieutenant-colonel Amadou Toumani Touré mit fin à 23 ans de règne de Moussa Traoré. Le Comité national pour le salut du peuple (CNSP), l'organe de la transition a été mis en place et Amadou Toumani a été désigné comme président de la transition. Il guida le Mali vers la démocratie. En juin 1992, un président élu démocratiquement, en la personne d'Alpha Oumar Konaré a pris le pouvoir. Le nouveau régime mena une série de réformes éducatives visant à restructurer l'école malienne. L'attention portera sur les grandes réformes menées au niveau de l'enseignement fondamental. Il s'agit de la Nouvelle Ecole Fondamental (NEF) et

---

<sup>20</sup> Article 5 du décret N°57/PG-RM du 20-04-1970 portant réorganisation de l'enseignement fondamental modifiant le décret N° 235/PG-RM du 4 octobre 1962



du Programme décennal pour le développement de l'éducation (PRODEC), toutes ces deux réformes ont conservé et recommandé l'utilisation des langues nationales comme médium d'enseignement.

#### **4.4.1. La Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF) en 1994, une réforme ambitieuse inaboutie**

Durement touchée par une série de perturbations (grève, manifestations, revendications...) et les effets des programmes d'ajustements économiques des années 1980 qui ont impacté en particulier les secteurs de l'éducation et de la santé, l'école malienne était très loin des objectifs fixés par la réforme de 1962. C'est dans ce contexte de crise éducative que la Nouvelle Ecole Fondamentale a vu le jour. Elle fait suite aux journées de réflexion tenue du 27 au 30 octobre 1994. Elle a pour finalité de « *faire de l'école malienne le lieu d'émergence du citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, profondément ancré dans sa culture et ouvert aux autres cultures, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées au progrès scientifique et à la technologie moderne...* »<sup>21</sup>.

L'originalité de cette réforme résidait dans l'instauration d'un tronc commun qui supprime toute dichotomie entre l'éducation formelle et informelle. Ce tronc commun propose un ensemble de disciplines (études de langues, mathématiques...) permettant aux apprenants d'acquérir des compétences nécessaires pour leur adaptation aux impératifs de la vie moderne (technologie, changement climatique, vie socioéconomique...), et développer chez eux un multilinguisme fonctionnel à travers l'utilisation des langues locales (TREFAULT, 1999 et LOUA, 2017). Ce tronc commun, sous la responsabilité de l'Etat, correspond aux apprentissages fondamentaux. A côté de ces apprentissages fondamentaux pris en charge par l'Etat, un « enseignement modulaire », placé sous la responsabilité des collectivités territoriales et adaptées aux réalités locales a été créé. Cet enseignement modulaire était censé prendre en compte les activités locales incluant les activités artistiques, artisanales, sportives, agricoles etc. Le temps scolaire est ainsi partagé à part égale entre apprentissages fondamentaux et enseignement modulaire. Avec une implication accrue des collectivités locales et des communautés (communes, associations des parents d'élèves et villageoises...) la NEF instaure une contractualisation de l'école dans laquelle l'Etat et les communautés se

---

<sup>21</sup> Cité dans (LOUA, 2017 :3)

partagent les rôles et les responsabilités. Parmi les options stratégiques retenues pour la mise en œuvre de cette réforme, on peut retenir les deux points suivants :

- décentralisation de l'éducation de base, afin de donner aux collectivités territoriales un pouvoir de gestion des établissements scolaires ;
- le renforcement de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental, afin de former des enfants bilingues.

En plus d'une volonté de décentraliser la gestion et l'administration de l'école, le renforcement de l'utilisation des langues locales a été un point important de la Nouvelle Ecole Fondamentale.

Cependant, les orientations de la NEF, après avoir été dévoilées et exposées aux différentes parties prenantes a rencontré de vives oppositions à la fois des partenaires sociaux, notamment des syndicats enseignants, des associations des parents d'élèves (APE) et des partenaires internationaux (bailleurs de fonds). Du côté des partenaires sociaux, du fait du rapprochement de l'école avec l'éducation informelle, certains partenaires sociaux ont jugé que cette réforme menait le système scolaire vers une éducation au rabais, en la confondant à l'alphabétisation, ce qui constitue une nouvelle forme de sélection sociale (TREFALTY, 1999). Quant aux partenaires internationaux, leur réticence résidait dans les points mal élucidés de la réforme. Il s'agit des points concernant la dispense de l'enseignement modulaire. En effet, la rémunération des personnes-ressources devant épauler les établissements scolaires à dispenser cet enseignement modulaire n'a pas été abordée, sachant bien que les collectivités locales qui en ont la responsabilité, n'ont pas les ressources financières suffisantes.

La NEF était une réforme très ambitieuse qui visait justement à pallier les déséquilibres existants entre l'école et l'environnement socioéconomique du pays et proposait une rupture des modèles inadéquats. Cependant, elle n'a pas résisté à ces différentes oppositions et contradictions émises par les différents partenaires. L'Etat a ainsi abandonné cette réforme bien que pertinente mais mal comprise ou mal expliquée. S'il y a un point positif qu'on peut retenir de cette vaste réforme, c'est bien l'utilisation des langues nationales à travers une volonté de généraliser la pédagogie convergente (TREFALTY, 1999).

#### 4.4.2. Le programme décennal pour le développement de l'éducation (PRODEC) en 1998

Après la réforme avortée de la NEF, les tentatives visant à faire sortir l'école malienne de la crise ne s'arrêtent pas pour autant. Le Programme décennal pour le développement de l'éducation, connu sous le sigle : PRODEC, a été élaboré dans ce sens en 1998. Le PRODEC se propose d'être une planification stratégique de la politique nationale de la refondation du système éducatif malien et devait couvrir la décennie 1998-2008. Si la NEF ne concernait que l'enseignement fondamental, le PRODEC portait sur tous les ordres d'enseignement, c'est-à-dire de l'enseignement fondamental au cycle supérieur. Afin d'éviter l'erreur commise lors de l'élaboration de la NEF, à savoir la soudaineté et le manque d'une concertation large, ce qui a certainement contribué à son échec, l'élaboration du PRODEC a nécessité une large concertation incluant des multiples acteurs éducatifs, politiques et associatifs, comme le précise le document du travail du processus d'élaboration :

322 groupes cibles totalisant 3510 personnes dont 631 femmes ont été écoutés. Les groupes cibles comprennent les notabilités religieuses, les associations de jeunes, de femmes, de parents d'élèves, les enseignants, l'administration scolaire, l'Association des élèves et étudiants du Mali, les syndicats d'enseignants, les autorités administratives, les cadres des ministères, les ONG, les partis politiques, les partenaires techniques et financiers, les ministres en charge de l'éducation, les députés et le chef de l'Etat, les promoteurs privés<sup>22</sup>.

Cette concertation ouverte et large montre la volonté des autorités politiques et éducatives de chercher un consensus social fort et de fédérer toutes les forces et sensibilités sociopolitiques autour de la question éducative qui revêt une importance particulière et transcende de ce fait les opinions partisans. Avec l'ensemble de ces acteurs impliqués, un état des lieux du système scolaire a été dressé. Du fait de son manque de cohérence avec les réalités socioéconomiques du pays, « l'école malienne est devenue une véritable fabrique de chômeur »<sup>23</sup>, une situation à laquelle le PRODEC entend faire face. L'idée est de mettre en synergie l'école et la société, autrement dit, mettre l'école au service des besoins socio-économiques. Tout comme la NEF, l'Etat poursuit sa politique d'impliquer les collectivités territoriales et les communautés dans la gestion de l'école. Il veut s'appuyer sur ces acteurs dans la prise en charge des coûts de l'éducation, qui dépassent sans doute ses capacités en raison d'une croissance exponentielle de la population scolaire. Ces acteurs doivent ainsi prendre une place importante : « une forte implication des collectivités décentralisées, des

<sup>22</sup> Programme décennal pour le développement de l'éducation, processus d'élaboration, document de travail, p.7.

<sup>23</sup> Document du cadre politique du PRODEC, P.6.

*communautés et des promoteurs privés dans la prise en charge des dépenses de l'éducation est nécessaire*<sup>24</sup> ».

Dans sa phase opérationnelle, le PRODEC s'articulait autour d'un axe référentiel qui consistait à doter chaque village d'une école et/ou d'un centre d'éducation pour le développement. Il s'appuyait sur onze axes prioritaires<sup>25</sup> :

- Une éducation de base de qualité pour tous
- Un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie
- Un enseignement secondaire général et technique rénové et performant
- Un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés
- Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français,
- Une politique du livre et du matériel didactique opérationnelle
- Un partenariat véritable autour de l'école
- Une politique soutenue de formation des enseignants
- Une restructuration et un réajustement nécessaires à la refondation du système éducatif
- Une politique de communication ancrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires
- Une politique de financement du développement du système éducatif prenant en compte le cadrage macro-économique, le rééquilibrage des ressources affectées aux différents ordres d'enseignement, la gestion rationnelle des différents budgets et la mobilisation des multiples sources de financement en particulier celles provenant des collectivités décentralisées, les communes et du privé.

D'une certaine manière, ces onze axes prioritaires reprennent et détaillent les cinq grands principes de la Réforme de 1962. Pour la mise en œuvre du PRODEC, la loi N°099-46 portant loi d'orientation sur l'éducation a été votée en décembre 1999. Cette loi fixe les grandes orientations de la politique nationale dans le domaine de l'éducation et de la formation considérée comme une priorité nationale. Dans son article 11, elle fait ressortir les objectifs et les finalités du système éducatif malien qui vise à former des citoyens capables de participer à l'édification d'une société démocratique, acteurs du développement socio-économique, ancrés dans leurs cultures et ouverts aux valeurs universelles. C'est ainsi que le système éducatif doit

---

<sup>24</sup> Document du cadre politique du PRODEC, P.6.

<sup>25</sup> Ibidem

permettre à l'apprenant d'acquérir, au niveau chaque ordre d'enseignement, des compétences nécessaires à leur insertion dans la vie active ou leur poursuite d'études, l'apprenant à connaître ses droits mais aussi ses obligations en tant que membre actif d'une société démocratique, lui permettre de s'engager dans le respect des droits humains, de l'environnement et de la culture de la paix. Outre ces objectifs, d'un point de vue quantitatif, cette loi entendait amener le taux brut de scolarisation à 75%, dont 70% pour les filles au niveau de l'enseignement fondamental. Elle se donnait également pour objectif de couvrir au moins 50% des enfants âgés de 9 à 15 ans pour qu'ils puissent avoir un apprentissage minimum. Concernant l'utilisation des langues nationales, la loi d'orientation sur l'éducation précise dans son article 10 que « *l'enseignement est dispensé dans la langue officielle et les langues nationales* ». Le PRODEC entendait poursuivre avec les expérimentations en enseignement bilingue déjà entamées avec la pédagogie convergente, puis le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental.

La nécessité de recourir aux langues nationales comme médiums d'enseignement a été abordée avec plus ou moins d'insistance dans toutes les réformes éducatives que le Mali a connues depuis son accession à l'indépendance, c'est-à-dire de la Réforme de 1962 au PRODEC. En effet, dans leurs réflexions pour relever le défi d'une éducation de masse et de qualité, les autorités éducatives du Mali ont compris qu'il est impossible de faire fi de la question des langues de scolarisations et celle relative à la place des langues nationales dans l'ensemble doit se poser avec beaucoup de lucidité. Cependant, l'introduction des langues locales dans le système éducatif formel ne s'est pas faite dans la facilité. Malgré un consensus scientifique sur la nécessité et la pertinence d'une telle politique éducative et des volontés politiques qui se sont traduites dans les différentes réformes éducatives, il a fallu attendre deux décennies après les indépendances pour voir les premières expérimentations à la rentrée 1979. En dépit des résultats encourageants assortis de ces différentes expérimentations, la généralisation peine à voir le jour. L'histoire des langues nationales dans le système éducatif formel malien est celle d'un tâtonnement fait d'hésitations, de réticences et d'oppositions et surtout relance et de freinage. Il faut attendre 1979 pour voir les premières expérimentations de l'introduction des langues nationales dans l'école malienne.

<b>Réformes</b>	<b>Liens avec les langues nationales</b>	<b>Bilan</b>
<b>Réformes de 1962</b>	« <i>L'enseignement est donné en français en attendant les instruments d'utilisation des langues du pays</i> » (article 4)	La première phase expérimentale en 1978 Début de la pédagogie Convergente
<b>La Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF) en 1994</b>	Le renforcement de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental, afin de former des enfants bilingues. (Une option stratégique de la réforme)	Réforme avortée par des oppositions Continuité de la pédagogie convergente
<b>PRODEC depuis 1998</b>	Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français (un axe prioritaire de la réforme)	Pédagogie convergente Curriculum bilingue par compétences.

Tableau 1: récapitulatif des différents réformes et leur lien avec l'éducation bi-plurilingue

#### **4.5. Structure et organisation du système éducatif normal**

Le système éducatif du Mali a subi différentes modifications touchant son organisation et sa structure au cours des différentes réformes qu'il a connu. De nos jours, le système éducatif du Mali est composé de deux grands types d'éducation : l'éducation non formelle et l'éducation formelle.

#### **4.5.1. L'éducation non formelle, pour la prise en compte les besoins éducatifs des adultes et jeunes non scolarisés et déscolarisés**

La prise en compte des besoins éducatifs des adultes et jeune non scolarisés nécessitait, de la part du Mali, la mise en place d'une voie alternative au système scolaire. C'est ainsi que dès les premières années de l'indépendance, la filière de l'éducation non formelle a été créée pour donner une réponse aux besoins éducatifs de ce public très diversifiés. La Loi 99-046 AN RM portant loi d'orientation sur l'éducation précise dans son article 42 les objectifs de ce type d'éducation au Mali : *« l'éducation non formelle a pour but de mettre en œuvre en toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés et déscolarisés, d'adultes analphabètes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique »*. En tant que composante du système éducatif, elle poursuit la même finalité générale que l'éducation formelle, celle indiquée à l'article 11 de la même loi.

A ses débuts, l'objectif de l'éducation non formelle était de doter des adultes, notamment ceux exerçant dans la production agricole et industrielle, des connaissances instrumentales en lecture, écriture, calcul et plus largement des connaissances de la vie courante pour qu'ils soient acteurs de développement socioéconomique de leur communauté et du pays. Cependant, sous le double effet de la croissance démographique entraînant la hausse du taux d'enfants non scolarisés et le phénomène du décrochage scolaire, avec de plus en plus d'enfants qui abandonnent l'école sans avoir acquis le niveau minimum en lecture et l'écriture, le secteur de l'éducation non formelle a vu non seulement son public élargi et diversifié mais aussi ses objectifs revisités. De nos jours, l'éducation non formelle ne consiste pas uniquement à de campagnes d'alphabétisation, *« elle s'est ouverte à une approche plus pratique, plus active et plus professionnalisante en insérant dans ses programmes et ses curricula des filières de formation (coupe-cou-ture, coiffure, teinture, menuiserie, élevage, ...) et en dynamisant tout le sous-secteur avec des expériences pilotes »* (TABOURE, 2018 :139).

L'éducation non formelle recouvre une multiplicité d'approches, d'acteurs et de structures allant des Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) aux centres d'Apprentissages Féminins, en passant les Centres d'Education pour le Développement (CED) et les Centres d'Education pour l'Intégration (CEI). Ayant un objectif général commun, chacune de ces structures poursuit un but spécifique particulier en fonction des besoins de ses publics mais aussi de ceux exprimés par la collectivité locale et la communauté qui l'abritent. Dans certains, des passerelles sont établis entre le secteur de l'éducation non formelle et formelle, notamment à travers les stratégies de scolarisation accélérée. Ce type d'éducation s'adresse à

des enfants déscolarisés de 8 à 12 ans environ qui bénéficient d'un programme condensé, essentiellement focalisé sur la lecture, l'écriture et le calcul. Ces cours accélérés dispensés en français et en langues nationales durant 9 mois sont censés leur permettre d'intégrer le système éducatif formel en tenant compte de leurs niveaux d'apprentissages et de leurs âges.

#### **4.5.2. L'éducation formelle ou la scolarisation ordinaire**

L'éducation formelle au Mali concerne le processus de scolarisation ordinaire. Il est subdivisé en quatre grands ensembles appelés *ordres d'enseignement* qui sont : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général, technique et professionnel et l'enseignement supérieur.

- **L'éducation préscolaire, un secteur peu développé**

L'éducation préscolaire concerne ce qu'on a l'habitude d'appeler au Mali les jardins d'enfants et dans la terminologie de l'éducation : centre de développement de la petite enfance (CDPE). Elle est l'équivalent de la crèche et de l'école maternelle dans le système scolaire français. S'adressant aux enfants âgés de 0 à 6 ans, elle « *a pour objet de développer les capacités physiques, morales et intellectuelles des enfants afin de faciliter leur socialisation et leur intégration à l'école*<sup>26</sup> ». L'éducation préscolaire est dispensée dans des institutions spécialisées à cet effet, dont la gestion relève des collectivités territoriales à savoir la municipalité. En dépit du fait que la politique éducative fait de l'éducation préscolaire une composante à part entière des ordres d'enseignement du Mali, comme le stipule l'existence de la Direction Nationale de l'Education Préscolaire, ce type d'éducation est peu développé au Mali. En effet, les structures d'éducation préscolaire n'existent que dans les grands centres urbains. Les zones rurales en sont dépourvues. C'est l'ordre d'enseignement le plus délaissé par l'Etat et c'est pour cette raison que ce secteur éducatif est d'ailleurs principalement pris en charge par le privé si bien que dans l'imaginaire collectif au Mali, l'éducation préscolaire reste une particularité, généralement réservée aux classes socioéconomiques aisées. L'écrasante majorité des enfants, issus de classes populaires ne fréquentent pas les structures d'éducation préscolaire. C'est d'ailleurs pour cette raison que lors des enquêtes menées dans des écoles des zones défavorisées, des enseignants se plaignent des inscriptions assez précoces dans les écoles fondamentales. Faute d'avoir accès à l'éducation préscolaire, des enfants de cinq ans sont inscrits à l'école fondamentale. Comme il s'agit d'un secteur dominé

---

<sup>26</sup> Art 31 Loi 99-046 portant loi d'orientation sur l'éducation.



par le secteur privé, les langues d'enseignements dans les centres de développement de la petite enfance (CDPE) sont le français, bamanankan, anglais et arabe selon les discours mis en avant par les promoteurs, comme stipule un reportage<sup>27</sup> fait sur quelques centres à Bamako en juin 2022. Il faut aussi préciser qu'il y a aussi des discours persuasifs dans la mesure où l'on essaie de convaincre les parents que leurs enfants apprendront des langues comme le français, l'anglais (avantages économiques) et l'arabe (avantage religieux).

Le taux brut de scolarisation au préscolaire stagne à 6, 8% (UNESCO, 2018)<sup>28</sup>, le plus faible de tous les ordres d'enseignement, une statistique qui montre que cet ordre d'enseignement est loin d'être une priorité des pouvoirs publics.

ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Taux brut de scolarisation (%)</b>										
Total	3,4	...	3,7	3,9	4,1	4,4	6,9	7	...	...
Féminin	3,5	...	3,8	4	4,2	4,5	7,1	7,1	...	...
Masculin	3,4	...	3,6	3,9	3,9	4,3	6,6	6,8	...	...
<b>Taux net de scolarisation (%)</b>										
Total	3,2	...	3,5	3,7	3,7	4,1	4,6	4,7	...	...
Féminin	3,2	...	3,5	3,8	3,8	4,1	4,7	4,7	...	...
Masculin	3,1	...	3,4	3,6	3,6	4	4,5	4,6	...	...

Source : [Mali | UNESCO UIS](#), consulté le 09-08-2021

Figure 1: taux de scolarisation enseignement préscolaire

- **L'enseignement fondamental, l'ordre d'enseignement au cœur de l'enseignement bi-plurilingue**

De tous les ordres d'enseignement au Mali, l'enseignement fondamental est sans doute celui qui bénéficie le plus d'attention de la part de l'Etat comme le montre différentes mobilisations et réformes qu'il a connues. C'est également le secteur qui concentre plus de soutien de la part des partenaires techniques et financiers. Elle correspond relativement à l'école élémentaire et le collège dans le système français. Accueillant les enfants à partir de 6 ans, « *l'enseignement fondamental a pour objet de développer chez les élèves des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et*

<sup>27</sup> [Jardin d'enfants : quid de la procédure de création et la méthode pédagogique ? - Studio Tamani - Informations, débats, magazines : toute l'actualité du Mali, en 5 langues](#) (consulté le 15-12-22)

<sup>28</sup> [Mali | UNESCO UIS](#), consulté le 09-08-2021.

*morale afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie active*<sup>29</sup> ».

Il est constitué depuis la réforme survenue avec le PRODEC en 1998 d'un bloc unique de neuf ans et s'articule autour de quatre niveaux :

- Le niveau 1 ou le niveau d'initiation : ce niveau couvre la première et la deuxième année. Il permet aux enfants de réaliser des activités de préapprentissage et amorcer les apprentissages fondamentaux relatifs aux compétences des différents domaines notamment en langues et mathématiques. Ils sont également amenés à développer des attitudes et des comportements de vivre ensemble et réaliser des projets de nature théorique et pratique.
- Le niveau 2 ou le niveau d'aptitude : il concerne les troisième et quatrième année de l'enseignement fondamental et permet aux apprenants de poursuivre les apprentissages fondamentaux relatifs aux compétences plus ou moins complexes dans différents domaines d'apprentissages : langues, sciences, mathématiques, sciences humaines ; ils développent des comportements favorisant l'organisation du travail individuel ou en équipe.
- Le niveau 3 ou niveau de consolidation : il s'agit des cinquième et sixième années de l'enseignement fondamental. Ce niveau consiste à consolider les apprentissages fondamentaux dans les différents domaines. Les apprenants développent des apprentissages préparatoires à l'insertion dans la vie active.
- Le niveau 4 ou le niveau d'orientation : ce niveau concerne le 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement fondamental, soit les septième, huitième et neuvième année. Il s'agit de poursuivre la consolidation des apprentissages fondamentaux et d'amorcer les apprentissages spécialisés relatifs aux différents domaines d'apprentissage. Au terme de ce niveau, les apprenants peuvent soit poursuivre leurs études ou s'insérer dans la vie active. Ce niveau n'est pas pris en compte par le curriculum bilingue. Le français est la seule langue : médium et objet d'enseignement.

Au terme de neuf ans de scolarisation, l'enseignement fondamental est sanctionné par l'examen du diplôme d'études fondamentales (DEF) qui ouvre la voie vers les études secondaires. En raison d'importants efforts consentis traduits par des investissements majeurs tant en termes de ressources humaines que de ressources financières (à travers les trois phases du programme d'investissement sectoriel de l'éducation) dans le cadre de la mise en place du PRODEC (du point de vue qualitatif, ces investissements ne se traduisent pas par de

---

<sup>29</sup> Art 33 Loi 99-046 portant loi d'orientation sur l'éducation.

meilleures conditions d'études et de travail pour les enseignants et les apprenants). Le taux brut de scolarisation au niveau de l'enseignement fondamental est le plus élevé. En 2011, il cumulait à 84, 2% avant de connaître une légère baisse à partir de 2012, une baisse qui peut s'expliquer par la crise multidimensionnelle que connaît le pays depuis 2012 et qui a occasionné la fermeture de nombreux établissements scolaires dans les zones les plus touchées au nord et au centre. En 2018, le taux brut de scolarisation tournait autour de 75,6% (UNESCO, 2018).

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Taux brut de scolarisation (%)</b>										
Total	84,2	80,91	76,06	77,08	75,68	77,17	80,17	75,6	...	...
Féminin	78,27	75,42	...	72,4	71,54	72,29	75,64	71,6	...	...
Masculin	89,96	86,24	...	81,61	79,7	81,9	84,56	79,47	...	...
<b>Taux net de scolarisation (%)</b>										
Total	64,9	62,8	58,6	59,3	55,6	57	61,3	58,9	...	...
Féminin	60,2	58,5	...	55,7	52	53,4	57,7	55,8	...	...
Masculin	69,5	67,1	...	62,8	59,1	60,5	64,7	62	...	...

Source : [Mali | UNESCO UIS](#), consulté le 09-08-2021

Figure 2: taux de scolarisation enseignement fondamental

- **L'enseignement secondaire, les langues nationales comme matières**

Au Mali, cet ordre d'enseignement est partagé entre l'enseignement secondaire général dispensé dans les lycées et l'enseignement secondaire technique et professionnel, dispensé dans les structures de formation professionnelle. L'enseignement secondaire général couvre les dixième, onzième et douzième année de scolarisation. Il est sanctionné par le baccalauréat qui permet de poursuivre dans les établissements d'enseignement supérieur. Quant à l'enseignement secondaire professionnel, sa durée peut varier de deux à quatre ans selon le cycle et la spécificité de la formation. Elle est de deux ans pour un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), trois ans pour un brevet de technicien premier degré (BT1) et quatre ans pour un brevet de technicien second degré (BT2). Si l'enseignement secondaire général ouvre la voie aux études supérieures, l'enseignement secondaire technique et professionnel, de par le caractère professionnalisant de ses offres de formation, permet une insertion sur le marché de l'emploi. En ce qui concerne les langues d'enseignement et d'apprentissage, le français demeure le seul médium d'enseignement au niveau de l'enseignement secondaire. Quant à la langue locale, elle n'est qu'une simple matière enseignée. Par ailleurs, en plus de

l'anglais introduit dès le quatrième niveau de l'enseignement fondamental, une autre langue étrangère, appelée langue vivante 2 (LV2) est introduite. Les apprenants devront ainsi choisir entre l'allemand, l'arabe et le russe.

Le phénomène de redoublements, de déperditions et d'abandons scolaires sont si importants au niveau du fondamental 2 que le taux brut de scolarisation au secondaire ne s'élève qu'à 41,03 % (avec un écart significatif entre filles et garçons : 37% contre 44,95%). L'enseignement secondaire technique et professionnel représentait en 2018 37, 15% des effectifs au secondaire.

ENSEIGNEMENT SECONDAIR	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Taux brut de scolarisation (%)</b>										
Total	41.23	...	41.82	44.02	41.72	42.99	41.52	41.03	...	...
Féminin	33.85	...	36.67	37.41	36.84	36.61	37.07	37	...	...
Masculin	48.44	...	46.85	50.47	46.48	49.21	45.86	44.95	...	...
<b>Taux net de scolarisation (%)</b>										
Total	32	...	33.1	35	31.4	32.5	29.3	29.9	...	...
Féminin	26.1	...	29	29.8	27.7	27.7	26.1	26.8	...	...
Masculin	37.8	...	37.1	40.1	34.9	37.2	32.5	33	...	...

Source : [Mali | UNESCO UIS](#), consulté le 09-08-2021

Figure 3: taux de scolarisation enseignement secondaire

- **L'enseignement supérieur, les langues nationales comme matière dans une seule faculté**

Dans le souci d'accélérer la formation des cadres, le Mali a mis en place dès les premières années qui ont suivi l'accession à l'indépendance, et à faveur de la réforme de 1962, le système des grandes écoles. Cependant, sous l'effet de la croissance démographique, ces grandes écoles sont arrivées peu à peu à saturation. C'est ainsi que à la suite de la chute du régime militaire à laquelle les étudiants ont largement contribué, les autorités ont amorcé une réforme en 1993 qui a acté la création de l'Université du Mali à travers la Loi n°93-060 du 8 septembre 1993. Cette loi confère à ce nouvel établissement d'enseignement supérieur trois missions : la formation supérieure générale et professionnelle ; la recherche et la promotion de la recherche scientifique et technologique ; la diffusion des connaissances et de la culture. En

2002, l'université du Mali devient l'Université de Bamako. Sous l'effet d'une implosion des effectifs (environ 80 000 étudiants), l'Université de Bamako a été subdivisée en quatre universités autonomes, en fonction des différentes facultés existantes : Université des sciences sociales et de gestion de Bamako (USGB), Université des lettres et des sciences humaines de Bamako (ULSHB), l'Université des Sciences, des Techniques et des Technologies de Bamako (U.S.T.T.B), à laquelle relève la faculté de médecine et d'odontostomatologie (FMOS) et celle de la pharmacie, l'Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (U.S.J.P.B).

Ces différentes universités, auxquelles s'ajoutent celle de Ségou en 2012 et des grandes écoles comme l'école normale d'ingénieurs (ENI), l'école normale supérieure (ENSUP), l'Institut polytechnique rural de formation et de recherche appliquée (IPR/IFRA) de Katibougou (région de Koulikoro), des instituts comme l'institut universitaire de gestion (IUG), constituent les établissements d'enseignements supérieurs publics au Mali. Par ailleurs, depuis environ deux décennies, le pays connaît une expansion rapide d'établissements d'enseignements supérieurs privés (universités et instituts). Toutefois, on note une insuffisance en termes d'établissements d'enseignements supérieurs et une répartition géographique très inégale (la quasi-totalité de ces établissements sont à Bamako et il n'y a aucune université dans certaines capitales régionales). Concernant les langues nationales, on peut dire qu'elles sont quasiment absentes, du moins officiellement, au niveau de l'enseignement supérieur, hormis la faculté des lettres et des sciences du langage (FLSL) de Université des lettres et des sciences humaines de Bamako (ULSHB) où elles sont enseignées comme matière. Il faut aussi noter le taux très bas de scolarisation au niveau supérieur : 5,5%, avec une forte disparité entre les hommes et les femmes : 7,7% contre 3,2%.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Taux brut de scolarisation (%)</b>										
Total	5.5	7.1	6.4	6	5.5	...	...	...	...	...
Féminin	3.3	4	3.8	3.5	3.2	...	...	...	...	...
Masculin	7.7	10.1	9	8.4	7.7	...	...	...	...	...

Source : [Mali | UNESCO UIS](#), consulté le 09-08-2021

Figure 4: taux de scolarisation enseignement supérieur

Pour donner plus de lisibilité afin de comprendre le système scolaire malien, on peut se référer au tableau suivant qui essaie de faire un rapprochement avec le système scolaire français :

Tableau de comparaison approximatif du système scolaire malien et français																
Âge (ans)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<b>Mali</b>	Jardin d'enfants				Enseignement fondamental										Lycée	
<b>France</b>	Maternelle		École élémentaire					Collège			Lycée					

**Source :** [tableau-comparatif-des-systemes-scolaires \(ac-lille.fr\)](http://tableau-comparatif-des-systemes-scolaires(ac-lille.fr)), consulté le 10-08-2021

Figure 5: comparaison approximative du système scolaire français et malien

#### 4.6. Les langues nationales à l'école malienne, l'histoire d'un tâtonnement

Avant d'évoquer le parcours boiteux des langues nationales dans le système éducatif malien, il convient de jeter un regard rétrospectif sur leur utilisation réussie dans l'alphabétisation fonctionnelle. En effet, l'alphabétisation accrue et réussie en langues nationales a, d'une certaine manière, préparé le terrain à l'éducation bilingue.

##### 4.6.1. De l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales à l'éducation bilingue

A l'indépendance, les Etats africains, dans leur grande majorité, font face à un défi de taille, celui de l'analphabétisme chronique de la masse populaire. En effet, dans un monde globalisé où la compétence de lire et d'écrire est indispensable pour se situer dans le flux d'informations, l'illettrisme devient alors un sérieux handicap pour jouir pleinement de sa vie de citoyen. Les citoyens ne sachant ni lire ni écrire sont donc empêchés de participer au processus de développement socioéconomique de leurs pays. Beaucoup d'Etats nouvellement indépendants se trouvaient dans une telle situation, car l'offre éducative très sélective de l'école coloniale n'a concerné qu'une minorité de citoyens, excluant de ce fait la grande majorité de la population. Cette situation est donc considérée comme un obstacle sérieux aux ambitions des jeunes Etats dans leurs courses vers le développement socio-économique.

En plus de la scolarisation qui ne pouvait pas faire face à tous les défis liés à l’alphabétisation, notamment en ce qui concerne les adultes et jeunes adultes, il fallait envisager des programmes d’alphabétisation afin d’accélérer le processus du développement socio-économique. Ainsi, parallèlement au système scolaire, des programmes d’alphabétisation à l’endroit des jeunes ayant dépassé l’âge de la scolarisation et des adultes ‘*illettrés*’ ont été mis œuvre. Face aux nécessités économiques des pays dits « en voie de développement », qui concernent en général des pays nouvellement indépendants d’Afrique, l’alphabétisation n’est pas une fin en soi, mais un moyen d’amener les populations à s’impliquer dans le processus du développement socio-économique de leurs pays.

Le concept d’ « alphabétisation fonctionnelle » a été introduit lors du Congrès mondial des ministres de l’éducation sur l’élimination de l’analphabétisme tenu du 8-19 septembre 1965 à Téhéran (Iran). Elle renvoie « *à la capacité d'une personne à s'engager dans toutes les activités dans lesquelles l'alphabétisation est nécessaire pour le fonctionnement efficace de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour ses propres besoins et le développement de la communauté* ». (Institut de statistique de l’UNESCO). L’alphabétisation fonctionnelle répond essentiellement au besoin du développement socio-économique. Lors du forum, un certain nombre de recommandations ont été faits aux différents pays participants en matière d’alphabétisation fonctionnelle. Ces recommandations concernent non seulement les méthodes pédagogiques, les infrastructures, l’organisation mais aussi et surtout les langues à utiliser. L’organisation internationale stipule qu’« *il est reconnu souhaitable de commencer à apprendre à lire et écrire aux adultes dans leur langue maternelle* » (Rapport du Congrès mondial des ministres de l’éducation sur l’élimination de l’analphabétisme, 1965: 16), une recommandation qui a été particulièrement suivie par le Mali. L’UNESCO s’est engagé à accompagner les pays dans leurs initiatives d’alphabétisation fonctionnelle en mettant en place un programme expérimental.

- **L’utilisation des langues nationales dans le cadre des programmes d’alphabétisation à partir de 1968 : du PEMA (Programme expérimental mondial d’alphabétisation) aux CED (centres de l’éducation pour le développement)**

L’idée de mettre en place un programme mondial expérimental d’alphabétisation part à la fois du constat de l’augmentation accrue du nombre d’analphabètes dans le monde entre 1950-1960 et du développement des recherches en alphabétisation des adultes. Ce projet

expérimental devait alors permettre de poser les jalons d'une campagne mondiale d'alphabétisation (SAVARIA, 1979). Le Mali fait partie des onze pays choisis dans le cadre du PEMA. Conformément aux grandes orientations du projet décidées notamment lors du congrès de Téhéran, la traduction malienne du projet consistait en une alphabétisation fonctionnelle ayant pour but le développement socioéconomique du pays.

L'originalité de la déclinaison malienne du projet tient à l'utilisation massive des langues locales du pays comme médium dans les campagnes d'alphabétisation. En effet, partant du constat qu'il est plus facile d'alphabétiser les populations dans leurs langues, la DNAFLA<sup>30</sup> (Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée) créée à cet effet, procéda avec l'appui des partenaires techniques et financiers, notamment l'UNESCO, à l'instrumentation des langues locales. Les règles de transcriptions des langues bamanankan, songhay, fulfulde et tamasheq ont d'abord été fixées dans un alphabet commun (caractères latins). C'est dans ces langues, particulièrement en bamanankan que les premières campagnes d'alphabétisation ont été menées. Ensuite, les langues dogon, soninké, syénara, mamara et boré ont été instrumentées en vue de leurs utilisations dans les campagnes d'alphabétisation.

Avec le slogan « *kalan bè soro yiriwa* » (l'éducation contribue au développement économique), les campagnes d'alphabétisations avaient pour objectif prioritaire de contribuer au développement de la production agricole et industriel. Elles s'adressaient, de ce fait, aux populations rurales des zones de production agricole : coton et arachide et aux populations urbaines travaillant principalement dans les industries textiles et alimentaires. S'appuyant sur une diversité de canaux de formation : radio, structures de formation et de méthodes : audiovisuelles, traditionnelles, les campagnes d'alphabétisation concernaient principalement des modules de formation sur la lecture, l'écriture, vie civique, les règles d'hygiène et calculs. L'objectif étant spécifiquement de fournir aux populations un rudement de formation en vie civique mais surtout de les rendre plus opérationnels dans leurs activités en étant capables de tenir des petits registres sur leurs activités, lire et comprendre les informations, appliquer les consignes et de pouvoir faire des petits calculs. C'est dans ce sens et pour développer un environnement lettré en langues locales que le journal Kibaru (nouvelles ou informations), un mensuel d'informations générales traitant principalement des questions concernant le monde rural, les techniques agricoles, l'élevage a été mis en place en 1972.

---

<sup>30</sup> La DNAFLA était à la fois un centre de recherches et une maison d'édition en langues locales.



Au-delà du projet PEMA, le Mali poursuit ses campagnes d’alphabétisation avec l’utilisation des langues locales comme médium. Le pays a diversifié les objectifs et le public notamment avec la mise en place des CED (centre de l’éducation pour le développement) dans le cadre du PRODEC. Les CED s’adressent généralement aux jeunes adultes qui ne peuvent être pris en compte dans structures d’alphabétisation, en raison de leurs jeunes âges, ni intégré directement le système éducatif formel, en raison de leurs âges un peu avancés. En leur donnant une formation accélérée : en lecture, écriture, mathématiques..., d’abord en bamanankan, puis en français, ils peuvent rattraper leur retard pour intégrer le système éducatif formel ou encore apprendre un métier.

Les différents programmes d’alphabétisation au Mali avec l’utilisation des langues nationales comme médium ont donné des résultats plutôt encourageants (DUMONT, 1978). Si les langues locales ont prouvé leur efficacité en tant que médium dans les programmes d’alphabétisations, ne seraient-elles pas aussi efficaces dans le système éducatif formel ? En plus, l’alphabétisation a permis de déconstruire un certain nombre d’idées reçues, de stéréotypes et de préjugés dont les langues locales faisaient l’objet : des langues qui ne peuvent pas être écrites, sans grammaire, sans conjugaison, des langues sans règles logiques. Fort des acquis de l’alphabétisation, le 2<sup>ème</sup> séminaire national sur l’éducation, tenu en décembre 1978 se prononce pour l’introduction des langues nationales dans le système éducation formel. Les premières expérimentations en éducation bilingue, prenant en compte le français et les langues locales commencent à la rentrée 1979.

#### **4.6.2. L’éducation bilingue au Mali : de l’expérimentation ambitieuse à la généralisation timide.**

L’éducation bilingue au Mali, articulant le français et une des langues locales parlées dans l’environnement social et/ou familial de l’enfant est née à la fois du constat d’échec du monolinguisme scolaire et des acquis de l’utilisation des langues locales dans l’alphabétisation. De sa phase d’expérimentation à la tentative de sa généralisation, l’histoire de l’éducation bilingue peut se résumer en trois temps.

- **Les écoles de premières expérimentations (1979-1987)**

Conformément aux recommandations du 2<sup>ème</sup> séminaire national sur l’éducation, les premières classes ouvrirent leurs portes à la rentrée 1979. Jusque-là utilisée dans l’alphabétisation fonctionnelle, l’introduction des langues nationales dans le système éducatif

a été rendue possible, d'un point de vue technique et pédagogique, en faveur d'un partenariat tripartite entre trois structures éducatives (BA, 2009) :

- La DNAFLA<sup>31</sup> : d'abord la DNANFLA, en tant que dépositaire des instruments des langues locales et aussi en raison de son expérience en alphabétisation des adultes. Son apport était nécessaire pour la mise en œuvre de cette politique. En effet, les premiers enseignants des classes bilingues sont issus du rang de la DNAFLA. En plus, cette direction joua un rôle d'expertise et de formation à destination des premières écoles bi-plurilingues au Mali.
- L'IPN<sup>32</sup> (Institut Pédagogique National) : ensuite l'IPN, pour sa compétence en pédagogie et dans l'élaboration des programmes, manuels scolaires et matériels didactiques.
- La DNEF (Direction Nationale de l'enseignement Fondamental) : et enfin la DNEF, parce que c'est la structure qui est en charge des écoles fondamentales et dispose de ce fait des compétences pratiques en pédagogie et en didactique.

La combinaison des efforts entre ces trois structures a permis de créer quatre écoles expérimentales en éducation bilingue bamanankan-français : les écoles de Djifina et Kossa dans la région de Koulikoro et les écoles de Banankoroni et Zanabougou. Ces quatre écoles répondaient aux critères selon lesquels l'implantation de l'expérimentation doit obéir, à savoir : homogénéité linguistique, c'est-à-dire que l'ensemble du village devait partager une langue censée être commune à tous et ne pas avoir d'écoles classiques, disposer d'une expérience en matière d'alphabétisation fonctionnelle et avoir un accès facile en toute saison (certaines zones n'étant pas facilement accessibles en véhicule en saison de pluie). L'expérience a, par suite, été étendue à trois autres langues : le fulfulde a été expérimenté dans la région de Mopti, le songhay et le tamasheq dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal (SKATTUM, 2010). Au total, la phase expérimentale a couvert 104 écoles dont 83 en bamanankan (TREFALUT, 1999). Cette expérimentation en éducation bilingue se donne un double objectif. D'une part, l'expérimentation vise un objectif socioculturel en favorisant la promotion et la valorisation des langues nationales : « la *philosophie de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement est soutenue par des idées fortes suivantes : la promotion des langues nationales et la revalorisation du patrimoine culturel* » (Commission

---

<sup>31</sup> La DNAFLA est subdivisée aujourd'hui en 3 structures : AMALAN, DNENF-LN et CNRENF.

<sup>32</sup> L'IPN est depuis devenu la DNP (Direction Nationale de la Pédagogie)

Nationale, 1995 :24-25). D'autre part, un objectif pédagogique, en ce qu'elle est censée apporter des solutions aux problèmes du système éducatif formel : « *l'expérimentation en langues nationales avaient pour but la résolution de deux graves crises du système éducatif malien, à savoir la déperdition scolaire et l'inadaptation de l'école au milieu de l'enfant* » (Idem, 25).

Cependant, c'est l'objectif pédagogique a été prioritaire car il s'agissait de débiter les premiers apprentissages fondamentaux (lecture, écriture et calcul) en langues locales, ce qui faciliterait l'introduction du français. Les langues locales préparaient, en quelque sorte, le terrain pour la venue du français (TREFAULT, 1999). L'articulation des langues s'effectuaient selon le schéma suivant : la première était entièrement consacrée à la langue locale, à la fois médium et matière d'enseignement. En deuxième année, la langue locale demeure le médium d'enseignement et le français est introduit comme matière dans les activités orales. En troisième année, les deux langues sont utilisées concomitamment comme médium et matière, la langue locale étant utilisée dans les activités de calcul et autres disciplines et le français est utilisé pour le domaine de l'écrit. Pour la quatrième année, le français est utilisé le matin et la langue nationale dans les activités d'éveil les après-midis. En cinquième et sixième année, le français devient le seul médium d'enseignement ainsi que pour le reste du cursus scolaire. La progression est établie de telle sorte que la langue locale disparaît au profit du français.

### Tableau récapitulatif articulation L1 et L2 des premières expérimentations

Niveaux	Langue locale (L1)	Français (L2)
1 <sup>ère</sup> année	100% des activités	
2 <sup>ème</sup> année	Médium	Matière (orale)
3 <sup>ème</sup> année	Médium (calcul, autres disciplines)	Médium (activités d'écritures)
4 <sup>ème</sup> année	Après-midi (activités d'éveil)	Matin
5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup>		Seul médium

Tableau 2: articulation L1 et L2 de la phase expérimentale

Ces écoles expérimentales ont affiché des résultats encourageants. En effet, une étude comparative<sup>33</sup> effectuée par la Direction Régionale de l'Éducation (DRE) de Ségou en 1985 sur les écoles expérimentales a fait des constats suivants : 46% des élèves des deux écoles expérimentales arrivent en fin de premier cycle sans avoir redoublé une seule classe contre seulement 7% dans le groupe d'écoles témoin ; 22% des élèves de ces écoles bilingues ont réussi leur examen de CEP (certificat d'études primaires) pour passer en 7<sup>ème</sup> contre 4% dans les écoles classiques. Une autre évaluation menée par Louis Jean Calvet (CALVET, 1988) fait également état de rendements scolaires nettement supérieurs des élèves des écoles bilingues par rapport à ceux scolarisés dans le cursus monolingue. Même si ces résultats peuvent être nuancés en raison des meilleures conditions des écoles expérimentales : investissement plus important en termes d'implication des autorités éducatives, d'engagement des enseignants par rapport aux autres écoles en dehors de la langue locale (IPN-EN, 1985), on peut toutefois noter un net avantage de l'utilisation d'une langue de l'environnement social de l'enfant sur ses performances scolaires.

Cependant, dans les écoles expérimentales, on a enregistré des lacunes d'ordre méthodologique. Il n'y a pas eu de changement majeur en ce qui concerne les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles bilingues étant donné que celles utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage du français ont été simplement transposées dans l'enseignement et l'apprentissage des langues locales (HAIDARA, 2014), ce qui montre une absence d'options méthodologiques en éducation bilingue. En transposant les méthodes utilisées dans l'enseignement classique monolingue en enseignement bi-plurilingue, on assistait à une sorte de juxtaposition des deux langues en situation d'enseignement et d'apprentissage. Comme on peut le constater à travers le tableau ci-dessus, les deux langues étaient utilisées séparément, chacune étant dédiée à des tâches spécifiques. Cette séparation nette entre les deux langues en situation de classes ne reflète l'éventail des répertoires linguistiques des individus et les activités cognitives d'apprentissages des langues. Il manquait donc des activités de mise en relation et de comparaison des deux langues, ce qui a constitué « *une des lacunes essentielles de l'expérimentation en langues nationales* » (BA, 2009 :80). La recherche d'une solution méthodologique conduit les autorités éducatives du Mali, à la suite d'un séminaire organisé par l'ACCT<sup>34</sup> (Agence de coopération culturelle et

---

<sup>33</sup> D.R.E de Ségou « Etude comparée, l'évolution d'octobre 1979 à juin 1985 des effectifs des promotions 1979-1980 des écoles expérimentales de Banakoroni et Zanabougou et trois écoles classiques témoins dénommées : Groupe I, Groupe II et Groupe III », 1985

<sup>34</sup> Désormais l'OIF (organisation Internationale de la Francophonie)

technique), à l'adoption de la pédagogie convergente dans la perspective de consolider l'éducation bilingue.

- **La Pédagogie Convergente comme solution méthodologique en éducation bilingue (1987-2002)**

Encouragé par les rendements des écoles expérimentales mais confronté en même temps à la carence de méthodes en éducation bilingue, le Mali a été un terrain favorable à l'expérimentation de la pédagogie convergente. Elaborée par le Centre International Audio-Visuel et de Recherches (CIAVR) en Belgique sous l'impulsion de Michel Wambach, la Pédagogie Convergente se présente comme une méthode d'enseignement et d'apprentissage des langues en milieu multilingue (WAMBACH, 2001, 2003). Elle peut se définir ainsi selon Wambach (2009 :176) :

Nous définissons la pédagogie convergente comme une méthodologie de construction de connaissances. Partant du constat que la langue est le contenu de toutes les sciences, de toutes les stratégies d'apprentissage, la pédagogie convergente se fixe comme premier objectif l'apprentissage de la langue maternelle (nationale). Celle-ci, en effet, favorise, la mise en place des stratégies générales de construction de connaissances. En plus, la même méthodologie appliquée aux langues étrangères ainsi qu'aux sciences humaines et aux sciences de la nature conduit à l'élargissement des stratégies cognitives générales. La pédagogie convergente propose des principes méthodologiques favorisant l'organisation des connaissances. Développant l'idée de la construction sociale des connaissances, la pédagogie convergente préconise une méthodologie de projet, une méthodologie de différenciation et une évaluation formative.

Tirant ses fondements théoriques du constructivisme de Piaget et du socioconstructivisme de Vygotsky ainsi que les apports des méthodologies SGAV (structures globales audio-visuelles) la pédagogie convergente se positionne, en ce sens, comme une méthodologie active et axée sur l'apprenant (WAMBACH, 2001 ; 2009). Se donnant comme objectif principal de développer chez les élèves un multilinguisme fonctionnel, cette méthodologie d'éducation bilingue amène d'abord les enfants à s'approprier d'abord leur langue première, puis à suivre les mêmes stratégies pour l'apprentissage d'une langue étrangère : *« d'abord, amener les enfants à une appropriation de la langue maternelle, ensuite, inciter les maitres à suivre le même cheminement pour aider les élèves à acquérir d'autres langues et disciplines »* (WAMBACH, 2004 :105). La convergence réside au niveau méthodologique dans la mesure où le même cheminement est suivi dans l'enseignement et l'apprentissage des langues concernées.

Les autorités éducatives maliennes ont vu en la pédagogie convergente une solution au problème méthodologique qui se posait avec persistance à l'époque. Avec l'appui technique et financier de l'ACCT<sup>35</sup> (Agence de coopération culturelle et technique) et CIAVR, cette méthode a été transférée au Mali à la rentrée 1993. L'introduction de la PC a commencé par une phase expérimentale dans deux écoles fondamentales dans la région de Ségou où l'éducation bilingue : bamanankan-français était déjà en vigueur. L'expérience a, ensuite, connu une tentative de généralisation en l'élargissant aux autres langues nationales.

En pédagogie convergente, la première année est consacrée exclusivement à l'apprentissage de la langue nationale. En deuxième le français est introduit à l'oral à hauteur de 25% du temps d'apprentissage. En troisième et quatrième année, le rapport s'inverse en consacrant 75% du temps au français (oral et écrit). En cinquième et sixième année, le rapport s'équilibre et les deux langues qui partagent équitablement le temps d'apprentissage. L'objectif est de parvenir à un bilinguisme fonctionnel à la fin de la sixième année<sup>36</sup>, c'est-à-dire que les élèves doivent être capables d'utiliser et se situer aisément dans les deux langues selon leurs besoins. Dans les classes, la pédagogie convergente s'appuie essentiellement sur les techniques d'expressions et de communication, l'objectif étant de libérer la parole en classe. Au moyen des supports audio-visuels, on mène des activités permettant de faire travailler l'expression orale et écrite. L'accent est mis sur des activités ludiques, tirées des pratiques sociales comme le conte, mais aussi des activités de lecture et d'écrire. L'idée est que les élèves puissent s'approprier les langues en les pratiquant, surtout à l'oral.

**Tableau récapitulatif articulation L1 et L2 en PC**

Niveaux	Langue locale (L1)	Français (L2)
<b>1<sup>ère</sup> année</b>	100 %	
<b>2<sup>ème</sup> année</b>	75%	25% (orale)
<b>3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années</b>	25%	75%
<b>5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années</b>	50%	50%

Tableau 3: articulation L1 et L2 de la pédagogie convergente

La pédagogie convergente a couvert l'ensemble des langues nationales du Mali. Plus de 345 écoles ont été couvertes avec 1000 classes, pour plus de 45000 apprenants, et environ 1600 enseignants et conseillers pédagogiques ont été formés (Dolumbia, 2000 ; Traoré, 2001). En

<sup>35</sup> ACCT a été intégrée dans l'OIF depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2006.

<sup>36</sup> La sixième année est la fin du premier cycle de l'école fondamentale

dépit d'un certain nombre de difficultés, notamment sociales (manque d'adhésion de certains acteurs : parents d'élèves et enseignants) et techniques (disponibilités de ressources pédagogiques dans certaines langues, manque de manuels pédagogiques et matériels didactiques...), la pédagogie convergente a eu un impact positif sur le système malien. En effet, « *à travers les différentes évaluations, nous constatons une réduction de la déperdition scolaire, un taux de promotion beaucoup plus élevé que dans les écoles classiques, une meilleure articulation entre la langue nationale et le français qui conduit à l'installation d'un bilinguisme fonctionnel chez les apprenants* » (TRAORE, 2001 :30). A cet effet, une évaluation conduite en 1993 par l'IPN (institut pédagogique national) sur les examens de fin du premier a établi que sur un effectif de 48 élèves, 38 ont réussi à l'examen, soit un taux de réussite de 77% contre 66% pour les écoles classiques. Une autre évaluation menée en 1998 confirme cette tendance. Les élèves de la pédagogie convergente ont réussi à 56% à l'examen de fin du premier cycle contre 44% pour les écoles classiques monolingues (TRAORE, 2001). Il convient de préciser que ces évaluations portent à la fois sur les acquis en langue locale et en français. La pédagogie convergente est le mouvement qui a le plus marqué l'histoire de l'éducation bilingue au Mali.

Cependant, si la pédagogie convergente a proposé une méthodologie d'éducation bilingue, elle n'a pu résoudre l'une des problématiques inhérentes à toute situation d'éducation bi-plurilingue : le passage de la première langue à la deuxième langue de scolarisation. Autrement dit, comment un apprenant ayant effectué ses premiers apprentissages dans sa langue première peut s'en servir comme support pour apprendre une deuxième langue. Or dans la pédagogie convergente ; « *la nécessité que les deux langues finissent par occuper l'espace de la communication scolaire est posée, mais on ne problématise jamais la façon dont l'apprenant va se servir de ses aptitudes en L1 pour introduire la L2* » (MAURER, 2004 :429). Pour répondre à cette question de passage de la première langue à la deuxième langue de scolarisation, le Mali passe au curriculum bilingue par compétences.

- **Le curriculum bilingue par compétences : prolonger et compléter la pédagogie convergente (depuis 2002)**

Adopté au Mali à la rentrée scolaire 2002 dans le but de consolider l'éducation bilingue, le curriculum bilingue par compétences est défini comme : « *l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactique, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet la formation des*

*apprenants* »<sup>37</sup>. C'est donc une réforme qui concerne l'ensemble du système éducatif dans tous ses aspects et qui s'inscrit dans le cadre plus vaste des réformes curriculaires en Afrique subsaharienne dans les années 2000.

Concernant l'éducation bilingue au Mali, il est difficile de trouver une distinction entre le curriculum bilingue par compétences et la pédagogie auprès des acteurs (directeurs, enseignants, cadres du MEN...) passés de la pédagogie convergente au curriculum bilingue. Ils sont nombreux à affirmer ne pas percevoir de particularités majeures entre les deux approches, comme le montrent les nombreux entretiens conduits. Cette confusion peut trouver une explication dans les fondements théoriques du curriculum bilingue par compétences. En effet, cette nouvelle approche n'a pas été une rupture avec la pédagogie convergente (HAIDARA, 2003). Reposant sur le « socle de la PC » elle en a retenu méthodes et postulats ainsi que des domaines clés tels que la lecture, l'écriture et l'enseignement du français. Le curriculum bilingue par compétences (CBC) a fait le bilan de la PC en capitalisant ses acquis afin de le prolonger et l'approfondir en remédiant à ces insuffisances et points faibles (MAURER, 2004 ; 2007 ; SKATTUM, 2010). Le CBC est une version améliorée de la PC.

Les insuffisances majeures de la PC résident dans les aspects linguistiques et didactiques. En effet, la PC, s'appuyant sur les méthodes SGAV (structuro-global audio-visuel), accorde la priorité à l'enseignement et l'apprentissage des techniques de communications au détriment des activités d'études de la langue dans ses structures, alors que dans la tradition scolaire au Mali, l'écrit occupe une place centrale. Le Mali appartient certes à une société de tradition orale, mais l'histoire de l'école est liée à la pratique d'écriture. C'est pour cette raison que des matières comme la grammaire, la dictée et la rédaction ont marqué des générations d'écoliers. A cela, il faut ajouter les modalités d'évaluations qui s'appuient exclusivement sur l'écrit. Dans les examens (DEF, bac) sanctionnant les différents cycles du système éducatif malien, il n'y a pas d'épreuve orale. Il en va de même pour les épreuves des différents concours de recrutement ou d'accès à la fonction publique. Il convient de préciser que les « fautes » de grammaire ou d'orthographe sont souvent sévèrement sanctionnées par les correcteurs, animés d'une conception normaliste et puriste de la langue.

Dans ce contexte socio-éducatif, des méthodes basées uniquement sur un apprentissage implicite des structures linguistiques s'avèrent inappropriées. En effet, par rapport à la langue locale (L1), les enfants disposent déjà des compétences de communications orales dans leurs

---

<sup>37</sup> Loi d'orientation du 28-12-1999, n°99-046, article 3.



langues premières, ce qui leur manque, ce sont les compétences de communications écrites qui doivent s'acquérir par des activités d'exploration de codes et de structures de la langue. En ce qui concerne le français, beaucoup d'enfants n'étant pas exposés à cette langue que dans le contexte scolaire, ils en assimileront difficilement par un apprentissage principalement basé sur l'oral. Ce problème d'exposition limitée au français a d'ailleurs été soulevé par Wambach (2003) comme un obstacle pour les élèves. Il faut lier cette question au contexte sociolinguistique malien où le français a un usage restreint dans les interactions quotidiennes.

Au Mali, l'un des objectifs de l'éducation bilingue est de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français grâce aux premiers apprentissages en langues locales. Pour dire autrement, les acquis capitalisés à travers les apprentissages effectués en langues locales doivent être transférés dans l'apprentissage du français pour qu'ils s'en trouvent faciliter. La pédagogie convergente entend « *favoris[er] une transition naturelle vers le français en développant une convergence de comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues* » (WAMBACH, 2001 :121), sans toutefois préciser les étapes et les conditions nécessaires pour aboutir au passage de la langue première (L1) au français (L2). Or des activités de transferts de la langue première au français partent nécessairement de mises et de comparaisons entre les deux systèmes linguistiques, ce qui nécessite la connaissance du fonctionnement des deux systèmes linguistiques et des compétences métalinguistiques (NOYAU, 2014 ; NOUNTA, 2015). Au regard de la distance entre les structures linguistiques des langues maliennes et du français, d'un point de vue morphosyntaxique et aussi phonétique et phonologique, l'enseignement et l'apprentissage implicite du fonctionnement de ces langues ne permettent pas nécessairement aux élèves de pouvoir les comparer (NOYAU, 2014).

L'apport majeur du CBC est d'améliorer les aspects linguistiques de la PC. En effet, à la convergence méthodologique, il faut ajouter une convergence linguistique. C'est pourquoi, dans le cadre de l'élaboration du CBC, Maurer (2004 ; 2007) propose d'introduire quelques points à approfondir, voire changer certains aspects de la PC, comme l'introduction d'une dimension métalinguistique dans l'appropriation de la L1 et des nouveaux principes dans l'enseignement-apprentissage de la lecture :

- Dimension métalinguistique : la PC propose de mettre les apprenants dans un bain linguistique. Ils acquièrent la langue à travers des jeux de rôles et des contes. C'est en se servant des langues dans des situations de communication concrètes que les apprenants l'apprennent (WAMBACH, 2004). Or cette situation de bain linguistique

n'implique pas de véritables réflexions métalinguistiques. Les apprenants communiquent certes avec la langue mais ne découvrent pas le fonctionnement de ses structures internes (MAURER, 2004 ; 2007). Il faut donc amener les apprenants à découvrir le fonctionnement de la langue, en français comme en L1. Le CBC a donc « *introduit en L1 l'étude de quelques notions linguistiques fondamentales pour l'apprentissage du français* » (Maurer, 2007 : 12). Le développement de la réflexion et de la conscience métalinguistique aussi bien L1 qu'en L2 est nécessaire dans le cadre d'une scolarisation bi-plurilingue, surtout dans les activités de transferts linguistiques comme Zakaria Nounta a pu le démontrer dans sa thèse (2015) portant sur les écoles bilingues songhay-français dans la région de Gao.

- De nouveaux principes pour l'enseignement-apprentissage de la lecture : la PC optait pour une approche globale reposant uniquement sur la reconnaissance des mots et des phrases dans leur globalité dans l'enseignement-apprentissage de la lecture. Cette approche de la lecture était basée sur la reconnaissance visuelle des mots et n'incluait pas d'activité de « déchiffrage » ou de décodage des mots. Une telle méthode de lecture est en décalage avec les réalités du terrain scolaire du Mali, surtout en français qui n'est pas une langue de l'environnement immédiat de l'enfant. En effet, en évoquant mes propres expériences d'apprenant et mes connaissances du terrain malien, une approche purement globale de la lecture ne permet pas de développer de véritables compétences de lecture. L'enseignant, à force de lire et de faire lire le texte aux apprenants sans leur apprendre à décoder et encoder les mots, à explorer les structures (syllabes), ces derniers finissent par mémoriser le texte qu'ils peuvent mécaniquement réciter sans pouvoir identifier les mots qui le constituent. Cette difficulté relative à la lecture en PC dans le contexte malien a d'ailleurs été reconnu par Wambach (2010). C'est ainsi que dans le curriculum, il a fallu introduire des activités d'explorations des codes de la langue.

En ce qui concerne l'articulation entre les deux langues (L1 et L2) en CBC, tout comme avec la PC, la première année est exclusivement réservée à la langue locale. En deuxième année, le français est introduit à oral à hauteur de 25% du temps d'apprentissage. En troisième et quatrième année, les deux langues partagent à égalité le temps d'apprentissage. Pour la cinquième et la sixième année, le temps d'apprentissage du français augmente à hauteur 75% du temps d'apprentissage tandis que celui de la langue nationale diminue. Le français devient

le seul médium d'enseignement et d'apprentissage en septième, huitième et neuvième année ainsi qu'au lycée où la langue nationale n'est qu'une simple matière.

#### Articulation L1 et L2 en CBC

Niveaux	Langue locale (L1)	Français (L2)
1 <sup>ère</sup> année	100%	
2 <sup>ème</sup> année	75%	25%
3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> années	50%	50%
5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> années	25%	75%

Tableau 4: articulation L1 et L2 du curriculum bilingue

Par ailleurs, le curriculum bilingue par compétences a permis la réorganisation de l'ensemble du programme de l'enseignement fondamental en les regroupant en cinq grands domaines d'études :

Domaines	Matières
<b>Langues et communications (LC)</b>	Lecture, écriture, grammaire, conjugaison...
<b>Mathématiques, sciences et technologies (MST)</b>	Numération, calcul, sciences naturelles, physique-chimie...
<b>Développement de la personne (DP)</b>	Education civique et morale, éducation physique et sportive...
<b>Arts</b>	Dessin, chant...
<b>Sciences humaines (SH)</b>	Histoire, géographie

Tableau 5: domaine et matière du curriculum bilingue

En dépit de ces différentes évolutions méthodologiques et pédagogiques, l'éducation bilingue n'est pas encore effective au Mali. Elle n'a pas encore franchi le stade de l'expérimentation. C'est pourquoi cette recherche vise à en comprendre les raisons.

#### 4.6.3. L'éducation bilingue, timide généralisation d'une expérimentation encourageante

Depuis près de quarante ans, le Mali s'est engagé sur la voie de l'éducation bi-plurilingue, articulant le français, jadis seule langue de scolarisation et les langues locales du pays. Cette politique éducative a été expérimentée à travers différentes approches méthodologiques et pédagogiques. Ces différentes phases d'expérimentation, comme on vient de le mentionner précédemment, ont enregistré des résultats très encourageants, montrant ainsi la valeur ajoutée d'une scolarisation prenant en compte une des langues comprises par l'enfant. D'ailleurs,

beaucoup de recherches, aussi bien en psychologie cognitive qu'en sciences du langage, didactique de langues de langues, entre autres (POTH, 1988 ; DABENE, 1994 ; CUMMINS, 2001 ; 1988 ; VILPOUX et BLANCHET, 2015 ; MAURER, 2007, 2011a, 2013b, 2016, 2018) s'accordent sur l'efficacité de l'éducation bilingue qui s'appuie sur au moins une langue connue de l'enfant. On peut, en ce sens, évoquer la déclaration légendaire de Joseph Poth (POTH, 1988) :

C'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression<sup>38</sup>.

Fort de ses expérimentations réussies, on devrait voir le Mali aller vers une généralisation de l'éducation bilingue. Or, le pays est toujours resté à l'étape de l'expérimentation et peine à se projeter vers une généralisation des expérimentations pourtant prometteuses. Dans cette recherche, il s'agit de comprendre la nature des difficultés qui freinent le développement de l'éducation bilingue sur triple plan : éducatif, politique et social. Un accent particulier sera mis sur les pratiques et discours d'enseignants, véritables acteurs de l'éducation bilingue.

---

<sup>38</sup> Cité dans (TRAORE, 2001 :4)

## **PARTIE II : CADRE THEORIQUE, NOTIONEL ET CHOIX METHODOLOGIQUES**

Cette deuxième partie est divisée en quatre chapitres, aborde les ancrages théoriques et épistémologiques ainsi que les enjeux méthodologiques de la recherche. Le chapitre 1 tentera de placer cette recherche, d'un point de vue théorique et épistémologique, dans le cadre plus global de l'approche sociolinguistique et sociodidactique. Le deuxième chapitre porte sur une réflexion interdisciplinaire. Il questionne à ce titre les apports théoriques d'autres courants disciplinaires en mettant en avant les éclairages qu'ils peuvent apporter à cette recherche. Quant au troisième chapitre, il vise à définir et à expliciter les notions et concepts clés. Le chapitre 4 aborde les éléments méthodologiques ainsi que le contexte d'enquête. Tout en présentant le terrain de recherche, il revient sur les péripéties rencontrées et les éventuels ajustements tout au long de cette recherche.



## **Chapitre 1 : de la sociolinguistique à la sociodidactique, l'éducation bi-plurilingue en question**

Portant sur l'éducation bi-plurilingue, articulant les langues locales et le français dans le système éducatif malien, cette recherche s'appuie sur l'approche sociolinguistique et sociodidactique.

### **1. La sociolinguistique : de l'affirmation de la pluralité et l'hétérogénéité linguistique à l'éducation bi-plurilingue**

#### **1.1. La langue, un phénomène social, mais aussi hétérogène et complexe**

La sociolinguistique est née du souci de la prise en compte des paramètres sociaux dans l'analyse des phénomènes linguistiques. L'approche sociolinguistique propose ainsi d'aller au-delà de ce qu'on peut appeler la *linguistique de l'ordre* (CALVET, 2007), ou d'une *structuro-linguistique* (BLANCHET, 2007 ; 2012) ou *technolinguistique* (ROBILLARD, 2007), ces théories linguistiques qui prennent en compte, non pas les pratiques et les représentations linguistiques des locuteurs mais plutôt des langues telles que conceptualisées, imaginées ou invitées par des linguistiques (CALVET, 2007 ; BAGNO, 2017). En effet, le structuralisme linguistique, partant des approches classiques d'inspiration positiviste et expérimentale en prenant appui sur les modèles des sciences naturelles et formelles ou sciences dures (BLANCHET, 2018), s'est construit comme objet d'étude, la langue pour confirmer sa scientificité. Cet objet d'étude, donc la langue est conçue comme un objet décontextualisé hors de tout usage social, donnant ainsi une représentation des langues considérées comme stables, figées et homogènes (BLANCHET, 2012 ; ROBILLARD, 2007). Les langues sont alors réduites à des structures (morphologie, syntaxe, lexique, grammaire...), à un système de règles (normes prescriptives), ou encore à un code fonctionnant selon des logiques mathématiques. Cette conception vise à maintenir les langues dans une sorte d'« *enfermement logico-mathématique* », où dans le *chaos* et le *désordre* des pratiques linguistiques, on cherche à mettre de *l'ordre*. La linguistique procède de l'exclusion des formes linguistiques diverses et variées, des métissages et mélanges linguistiques afin d'ériger une langue qui serait homogène et *pure*.

Cette conception de la langue, caractérisée par le refus de l'hétérogénéité et de la variation linguistique contribue d'une part à « *l'enfermement sociopolitique* » des langues dans la mesure où une langue qu'on érige comme seule légitime, normée peut devenir un instrument de conquête et d'exercice du pouvoir rigoureusement tenu par la classe dominante. Ainsi, « *la*

*mise en place et la reproduction d'un ordre sociopolitique au service des dominants, c'est-à-dire ceux qui tiennent le pouvoir sociopolitique voire l'ensemble des pouvoirs économique, religieux, culturel, éducatif... nécessite la mise en place et la reproduction d'un ordre sociolinguistique.* (BLANCHET, 2018 :32). La situation du français pendant et après la colonisation constitue un exemple d'exercice du pouvoir par la langue dans la plupart des pays d'Afrique ayant été colonisés par la France. Dans la plupart de ces pays, la pratique d'un français standard et normé est une condition nécessaire à toute activité d'exercice du pouvoir. Le maintien d'un français standard comme seule langue officielle et médium d'enseignement et le refus de reconnaître les variétés locales du français et les langues locales comme des langues officielles, est en quelque sorte, une façon pour les élites de conserver un privilège acquis par la pratique d'un français normé (WOLF, 2011).

D'autre part, cette conception linguistique renforce « *l'enferment ethno-nationaliste* » des langues (BLANCHET, 2018). En effet, en prônant l'homogénéisation des pratiques linguistiques d'une communauté par l'institution d'une langue standardisée et normée, on essentialise les différences linguistiques en établissant des frontières linguistiques et sociales. L'essentialisation des différences linguistiques établit alors une nette distinction entre les différentes communautés en fonction de leurs langues supposées. Ainsi, « *au figement du linguistique répond le figement des communautés, et vice versa* » (CANUT, 2001 :6). Ce phénomène d'homogénéisation et d'essentialisation des différences linguistiques a été transposé sur le terrain africain par des linguistes (CANUT, 1996) et a eu comme, entre autres conséquences l'essentialisation des différences entre des communautés en fonction de leurs langues et la création des *ethnies*, non pas comme des constructions sociales instables, mouvantes et en transformation continue mais comme des entités, fermées, figées et stables, des catégories qui ont été, par effet rétroactif, reproduites par les communautés elles-mêmes (AMSELLE, 1999), et la langue est considérée comme un trait définitoire de la catégorie *ethnie* (une ethnie= une langue) (CANUT, 2001).

La sociolinguistique propose une nouvelle approche des pratiques langagières. On sort d'une conception de langues : « *LSDH : Langues, Stabilisées, Décontextualisées, Décontextualisées, Déshistoricisées, Homogénéisées* » pour aller vers : « *LICH : Langues Instables, Contextualisées, Historicisées, Hétérogènes* » (ROBILLARD, 2007). Considérée pendant longtemps comme relevant d'une linguistique externe, l'approche sociolinguistique dépasse le structuralisme linguistique, voire s'en démarque dans la mesure où elle propose une remise en cause fondamentale ou un renouvellement théorique, épistémologique et méthodologique :



Initialement décrite comme une des branches de la linguistique externe, par le fait qu'elle serait une sorte de rencontre entre une théorie linguistique et une théorisation sociale, voire sociologique du fait linguistique, elle (la sociolinguistique) tend à devenir, au moins dans les pratiques de recherche une discipline autonome et distincte de la linguistique, parce que son objet de recherche n'est plus le même (BULOT, 2013 :6)

En effet, les deux approches divergent sur leur conception de ce qu'est une *langue*, l'approche méthodologique utilisée pour l'étude des phénomènes linguistiques ainsi dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Si dans les approches *structuro-* ou *techno-*linguistiques, on construit la langue comme un objet homogène, ayant ses propres lois de fonctionnement sans intégrer les pratiques réelles des locuteurs, dans une perspective sociolinguistique, l'accent est plutôt mis sur les pratiques linguistiques des locuteurs qui sont toujours variées et fluctuantes. La sociolinguistique considère qu'« *il n'est pas possible d'étudier les langues des hommes sans les hommes, leur contexte, leur histoire, leur représentation* » (ROBILLARD, 2007 :102), des aspects souvent occultés par le structuralisme. Si cette conception des langues comme objets homogènes a longtemps tenu dans des situations occidentales en raison de la mise en place des *glottopolitiques dirigistes* (BLANCHET, 2012) ou l'instauration d'un colonialisme linguistique (CALVET, 1974) visant à unifier les Etats nation sur le plan linguistique avec la standardisation des langues ou variétés de langues qu'elle a par ailleurs conforté, elle est devenue caduque, voire inopérante dès que l'on s'est intéressé à l'exploration des situations créolophones (ROBILLARD, 2007) ou africaines (CANUT, 1996 ; 2001) où l'on s'est retrouvé face à des pratiques linguistiques en désordre, faites de mélanges et de métissages de langues.

Intrigués et même dérouterés face à ces situations, les linguistes structuralistes ont péjorativement réduit ces ressources ou pratiques linguistiques au rang de *dialectes*. En effet, selon la tradition structuro- ou techno-linguistique, « *ne peuvent prétendre au statut de langues que de systèmes linguistiques tendanciuellement homogènes* » (BULOT, 2013 :7), qui sont, en plus, bien instrumentées disposant d'un système d'écriture avec des règles grammaticales, syntaxiques orthographiques, lexicales... explicites, avec des normes prescriptives. Sont donc exclues du statut de langues ces pratiques linguistiques très hétérogènes, diverses, variées et mélangées sans système d'écriture et encore moins de règles grammaticales explicites, normes exogènes, ces langues dont les locuteurs utilisent sans référence à des normes préalablement prescrites par une institution linguistique (comme l'académie française). Au regard de ces approches linguistiques où les langues sont cantonnées dans un figement scriptural, il est plus opportun de se tourner vers des approches plus ouvertes à la diversité et à la variation. C'est pourquoi, tandis que : « *les linguistes*

*structuralistes prennent l'homogène, nommé pour eux « le noyau dur » comme point de départ, comme centre, en l'accentuant par le rejet à la périphérie des variations, à l'inverse, nous prenons l'hétérogénéité et la diversité linguistique comme point de départ... »* (CANUT, 2001 :4). Cette prise en compte de l'hétérogénéité et de la diversité linguistique comme point de départ permet de mieux appréhender le chaos linguistique des situations africaines et/ou créolophones où l'imbrication des pratiques linguistiques échappe au cartésianisme. Il faut alors voir en toute situation linguistique comme non pas comme une donnée fixe ou un produit fini, mais plutôt comme : *« le produit sans cesse mouvant d'un rapport homéostatique, d'une autorégulation, entre les besoins linguistiques de la société et les fonctions sociales des langues, c'est-à-dire les réponses sociales que pouvaient apporter les langues aux demandes linguistiques de la société »* (CALVET, 2007 : 44). L'approche sociolinguistique a non seulement montré, démontré et affirmé le caractère fortement hétérogène, divers et mouvant des langues/pratiques linguistiques, elle s'est également penchée leur l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le monde scolaire. La didactique des langues, dans un contexte sociolinguistique comme le Mali, doit tenir compte de cette réalité, savoir le plurilinguisme social, fait de mélanges et de métissages linguistiques.

## **1.2. L'apport de la sociolinguistique en didactique des langues : vers les approches communicatives et plurilingues**

### **1.2.1. Petit aperçu historique de l'apport des sciences du langage à la didactique des langues**

Les sciences du langage ont toujours entretenu un lien privilégié avec le champ d'enseignement et/ou d'apprentissage de langues, communément appelé la didactique de langues. En effet, chaque courant ou théorie linguistique a donné naissance à une/des méthodes ou approches d'enseignement et/ou d'apprentissage, en d'autres termes, les recherches en sciences du langage nourrissent le champ d'enseignement et/ou d'apprentissage des langues. C'est ainsi que toute la première moitié des recherches en didactique de langues dans les années 1960 a été marquée par les apports dominants de la linguistique structurale : distributionnalisme, générativisme et contrastive (COSTE, 2014). S'appuyant principalement sur la description et la comparaison des structures phonologiques, phonétiques et morphologiques des langues, l'implication didactique de ces courants linguistiques s'est vue dans les méthodes pédagogiques comme la grammaire-traduction, les méthodes directes ou audio-orales. Les contenus d'apprentissages étaient beaucoup plus centrés sur l'enseignement des structures linguistiques. La description avait pour objectif de faire ressortir les contrastes

existants entre la langue source, celle que l'apprenant est censé parlé et la langue cible, celle qu'il est sur le point d'apprendre, pour éviter d'éventuelles interférences (non désirées) entre ces deux langues (COSTE, 2014). Dans le contexte africain, ce travail de description et de comparaison linguistique a été mené dans les centres de linguistique appliquée (CLA) où les linguistes s'attachaient à la description et à la comparaison du français dit standard et les africanismes (variétés locales du français) d'une part et le français et les langues locales africaines d'autre part dans le but de faciliter l'apprentissage du français (DEYFUS, 2006). La méthode syllabique *Mamadou et Bineta* qui a marqué des générations d'écoliers en Afrique de l'Ouest et encore largement plébiscitée et utilisée encore de nos jours malgré de multiples réformes pédagogiques, résulte de cette conception structuraliste de l'enseignement et/ou l'apprentissage des langues. Dans ces méthodes inspirées des approches linguistiques structurales, la priorité est donnée aux formes linguistiques au détriment du sens, même si comme on a pu le voir avec le passage de la PC au CBC au Mali, qu'une phase d'exploration des structures linguistiques s'avère nécessaire dans la l'acquisition des compétences de lecture-écriture à l'école primaire (MAURER, 2007). Cependant les structures linguistiques ne doivent pas constituer une fin en soi, mais plutôt un moyen.

Il a donc fallu attendre les années 1970 pour qu'une révolution majeure s'opère en didactique de langues. Cette révolution est liée notamment à l'essor du courant communicationnel impulsé à la suite de la conceptualisation de la *compétence communicationnelle* (HYMES, 1972) qui a permis une remise en question profonde des postulats chomskiens de la compétence linguistique vue comme la maîtrise parfaite d'une langue par un *locuteur-auditeur idéal*, tombe donc le mythe du locuteur natif comme ayant une compétence idéale dans sa langue dite "maternelle". La compétence de communication ne se réduit plus à la seule dimension linguistique où la connaissance des structures grammaticales, lexicales, orthographiques d'une langue garantit la capacité à communiquer dans cette langue. La compétence communicationnelle, telle que conceptualisée par Hymes, implique de prendre en compte d'autres paramètres extralinguistiques. Ainsi, la compétence communicationnelle intègre quatre éléments indissociables et complémentaires (BLANCHET, 2012), à savoir : *les ressources langagières* (le répertoire linguistique fait de l'ensemble de langues et variétés linguistiques), *les ressources discursives* (la connaissance des éléments liés au contexte d'énonciation, de communication), *les ressources socioculturelles* (la connaissance des éléments sociaux et culturels du contexte de communication) et *les ressources psychologiques* (la connaissance des faits relatifs aux interactions humaines).

Ce tournant communicatif est en quelque sorte un apport de l'approche sociolinguistique en didactique de langues. Tout comme la sociolinguistique requestionne le concept même de langue afin de sortir des processus d'homogénéisation, de même elle a permis un décloisonnement de la compétence de communication qui va au-delà d'une seule compétence linguistique, certes nécessaire. Le processus même de communication s'en trouve complexifié. Contrairement à des théories structuralistes, la communication ne se résume pas à un processus linéaire de transmission et de réception de messages par un pôle d'encodage et un pôle de décodage. C'est un processus complexe et intègre des facteurs sociaux, culturels et psychologiques avec une grande place donnée à l'interprétation qui relève aussi bien du récepteur que de l'émetteur (BLANCHET, 2012). Le tournant communicatif a profondément marqué la didactique de langues à un moment où les besoins d'enseignement-apprentissage des langues devenaient importants en raison de l'intensification des mobilités des personnes mais aussi de l'assujettissement des langues à des logiques capitalistes.

Dans les pays d'Afrique subsahariens, dits francophones, les approches communicatives ont été importées à travers des méthodes globales et/ou orales. Introduites à un moment où l'on parlait de crise de l'enseignement et de l'apprentissage du français, ces méthodes étaient censées dépasser les méthodes traditionnelles basées sur l'enseignement et l'apprentissage des structures linguistiques avec un accent particulier sur l'écrit. Il s'agit alors de donner la priorité au français oral sur l'écrit avec une attention particulière portée aux difficultés phonétiques et grammaticales résultant du contact du français avec les langues locales. Pour justifier le recours à ces méthodes dites communicatives dans les systèmes scolaires, les autorités éducatives avancent que « *le français, quoique langue officielle et langue d'enseignement dans nos pays, n'en demeure pas moins une langue vivante étrangère, seconde par rapport aux langues maternelles de nos élèves. Son enseignement doit de ce fait, s'inspirer des méthodes modernes des langues vivantes* » (CONTACT, 1970). Cependant, si le courant communicatif est issu des apports de l'approche sociolinguistique, sa transposition dans le contexte africain s'est appuyée sur la linguistique comparative et contrastive. En effet, l'enseignement et l'apprentissage du français était considéré comme étant menacé par les interférences négatives des langues locales. L'objectif était donc de faire apprendre aux élèves un français standard, normatif et dépourvu de tout contact ou mélange avec d'autres langues. Cette conception puriste et irréaliste revient à nier la réalité des pratiques sociales des langues, des pratiques in vivo qui sont faites de mélanges de langues, un français acclimaté qui a émergé en contact avec les langues locales (CHAUDENSON, 1995 ; DUMONT et

MAURER, 1995 ; CALVET, 1998 ; 2007). L'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école, à travers ces méthodes modernes, ne prenait pas en compte la réalité sociolinguistique et ce malgré des recommandations visant à didactiser ces variétés locales du français, ce qui explique en partie leur échec. Il faut aussi souligner le fait que ces approches dites communicatives n'ont pas tenu compte de la réalité des contextes d'enseignement et d'apprentissage et l'échec des méthodes globales en français est un exemple.

### **1.2.2. La perspective sociodidactique, pour la transposition didactique de la pluralité linguistique**

L'approche sociodidactique se situe au croisement de didactique de langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées. (BLANCHET, 2014 :538-539)

Depuis «la révolution communicative» dans les années 1970, on a vu une articulation croissante entre la sociolinguistique et la didactique des langues. En effet, ces approches communicatives partant du principe qu'il faut s'intéresser à ce qu'un locuteur peut faire avec une/des langues dans des situations de communications concrètes et non uniquement à une assimilation des mécanismes linguistiques (grammaires, phonétiques, lexiques...) se sont davantage appuyées sur la conception sociolinguistique des pratiques linguistiques (même si toutes les approches étiquetées sous la catégorie de méthodes communicatives ne sont pas sociolinguistiques comme les méthodes communicatives en Afrique subsaharienne).

Louise Dabène (1994) a posé les jalons d'une articulation concrète et explicite entre sociolinguistique et didactique de langues, autrement dit les apports de la sociolinguistique à la didactique des langues. A l'aide d'une lecture sociolinguistique des phénomènes linguistiques, elle requestionne un certain nombre de constellations terminologiques largement utilisées en didactique de langues mais considérées parfois à tort comme allant de soi. Il s'agit, entre autres, des notions comme celle de la langue maternelle, étrangère, seconde, bi-plurilinguisme..., qu'elle apporte des éclairages. La question d'enseignement et d'apprentissage des langues est située au-delà de l'institution scolaire selon une conception holistique intégrant les dimensions linguistiques, sociales, politiques, économiques et culturelles avec un accent particulier sur les situations plurilingues, très caractéristiques des contextes didactiques où plusieurs langues sont en contact. En raison de l'inégalité statutaire entre les langues dans les situations plurilingues, une attention particulière doit être portée aux

langues minorées, ce qui implique la prise en compte des questions d'attitude, d'imaginaire et/ou de représentations linguistiques. Cela implique également de reconsidérer les outils méthodologiques qui doivent désormais intégrer des réalités écolinguistiques complexes dans des situations d'enseignement et d'apprentissage en évitant le cloisonnement des langues en présence. La sociolinguistique appliquée à la didactique des langues nous pousse à voir l'école non pas comme une institution juxtaposée à la société, mais comme une institution placée au cœur d'un environnement sociolinguistique et qui par conséquent doit prendre en compte les réalités écolinguistiques de la société. Avec *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues* (1994), Dabène a ainsi contribué à la conceptualisation de la sociodidactique. En outre, dans un récent article, Mariel Rispaïl (2023) s'appuyant sur sa propre expérience d'enseignante et de chercheuse retrace l'évolution de la sociodidactique, autrement la rencontre entre la sociolinguistique et la didactique des langues, « *une rencontre pas si étonnante que cela* ».

La perspective sociodidactique est la transposition sur les terrains d'enseignement et d'apprentissage des langues des principes théoriques, méthodologiques et épistémologique de l'approche sociolinguistique. Elle est ainsi née de la rencontre entre la sociolinguistique et la didactique des langues (BLANCHET, 2012 ; BLANCHET et RISPAIL, 2014 ; 2023), comme elle a été bien décrite à ces débuts :

Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissages des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement (DABENE et RISPAIL<sup>39</sup>).

La sociodidactique se positionne contre la rupture qui se fait entre les pratiques linguistiques en contexte social et l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le contexte scolaire. En d'autres termes, on peut dire qu'il s'agit d' « *une didactique qui prenne en compte les paramètres sociolinguistiques des situations et contextes dans lesquelles elle s'inscrit, et une sociolinguistique qui s'intéresse particulièrement à l'école comme objet social, socialement construit* » (RISPAIL, 2023 :15). C'est une didactique ancrée sur le *terrain* au sens large dans la mesure où le terrain ne se limite pas à la salle de classe mais intègre également l'environnement social. Les apprenants aussi bien que des enseignants sont considérés avant tout comme des acteurs sociaux et l'analyse de leurs rapports aux langues (pratiques,

---

<sup>39</sup> Cité dans (BLANCHET, 2012 : 161 et BLANCHET et RISPAIL, 2014 : 101)

représentations...) est nécessaire car ces rapports influencent nécessairement les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues à l'école. L'élargissement du terrain au-delà de la salle de classe implique en même temps l'élargissement des acteurs éducatifs qui ne se réduisent pas au seul enseignant-apprenant mais intègre désormais parents d'élèves, décideurs institutionnels, formateurs, concepteurs de manuels pédagogiques ou matériels didactiques. Ainsi « *c'est tout un tissu contextuel qui est visé, aux interactions riches et complexes, aux dynamiques à expliciter et aux tensions évidentes, qui vont bien sûr aux politiques linguistiques et donc aux environnements politiques et idéologiques dans lesquels elles prennent place* » (BLANCHET, 2012 : 162). La prise en compte de tous ces acteurs est particulièrement pertinente dans l'analyse des situations d'enseignement et apprentissage bilingue au Mali où du ministère de l'éducation aux différentes directions nationales de l'éducation en passant par les structures déconcentrées (académies d'enseignement, centres d'animation pédagogiques) jusqu'aux écoles, sans oublier la place importante des parents d'élèves, il y a un chevauchement de rôle et d'interactions complexes. Chacun agissant en ce qui le concerne et à sa manière, influence d'une manière ou d'une autre la dynamique de l'éducation bilingue au Mali.

La notion de *variété* et d'*hétérogénéité* est au cœur de l'approche sociodidactique. Il s'agit non seulement de la variété et de l'hétérogénéité linguistique, mais aussi politique et didactique. Les situations didactiques sont si diverses qu'il faut nécessairement contextualiser ses recherches en s'appuyant sur les spécificités du terrain étudié. Cela implique de la part du chercheur une nécessaire *contextualisation didactique* qui se définit comme une « *prise en compte active des contextes dans le tissage des pratiques didactiques et didactologiques* » (BLANCHET et RISPAIL, 2014 :105). Ce travail de contextualisation est d'autant plus important que dans les écoles subsahariennes, on s'enferme dans ce qu'on peut appeler un *dogmatisme méthodique* vis-à-vis des méthodologies et approches importées d'autres contextes éducatifs. Ce *dogmatisme méthodologique* se manifeste aussi bien dans la conception des manuels et guides pédagogiques que dans la formation des enseignants à qui on dicte des manières d'enseigner monotones quelle que soit la situation d'enseignement. La contextualisation permet également de dégager le rôle et le statut des langues à l'école en dressant une typologie de la situation didactique selon que la langue est *l'objet* et/ou *moyen* d'enseignement ou selon qu'elle est une langue *étrangère* ou *seconde*. Quand la langue est moyen ou médium d'enseignement, cela signifie qu'elle utilisée dans l'enseignement

et/l'apprentissage d'autres disciplines. S'agissant de la langue *objet* d'enseignement, c'est qu'elle constitue elle-même une matière, une discipline scolaire. (BLANCHET, 2012).

Les situations didactiques du Mali peuvent être classées dans cette première typologie où les langues sont à la fois objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage. Qu'il s'agisse des écoles classiques où le français est l'unique moyen d'enseignement et d'apprentissage (même si dans les faits, beaucoup d'enseignants s'appuient sur les langues locales pour faciliter la compréhension), et constitue en même temps une matière enseignée. Dans ce cas, les élèves arrivent à l'école avec très peu ou pas du tout de bagages linguistiques en français et devront y développer des compétences pour poursuivre leur scolarité. Dans les écoles bilingues articulant une langue locale et le français, les deux langues sont utilisées à la fois comme *médium* et *objet* d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, il y a des exceptions concernant les langues dites vivantes : anglais, allemand, russe et arabe qui sont introduites à partir du deuxième cycle de l'école fondamentale pour l'anglais et au lycée pour l'allemand, russe et l'arabe parmi lesquelles les élèves devront faire un choix. L'arabe et le français constituent moyens et objets d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles dites franco-arabe.

L'intervention sur le terrain étudié et l'engagement du chercheur constituent l'une des dimensions fondamentales. En effet, une recherche sociodidactique s'inscrit en principe dans le cadre « *d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur* » (BLANCHET et RISPAIL, 2014 : 103). On dépasse ainsi le cadre des recherches où le chercheur se pose peu ou pas du tout la question de l'utilité ou de l'impact social de sa recherche. Les recherches en sociodidactique vont dans le sens d'une recherche-action (CLERC, 2014) avec une implication du chercheur à côté des acteurs du terrain dans la transformation de la réalité. Cette dimension interventionniste revêt un caractère particulièrement important dans des situations didactiques comme celles du Mali où l'on peut contribuer, à partir de nos recherches de terrain et nos interactions avec les enseignants, au développement des compétences professionnelles et du répertoire didactique des enseignants dans l'éducation bilingue.



## Chapitre 2 : les apports théoriques d'autres courants disciplinaires dans cette recherche

### 1. La linguistique de l'interaction pour l'étude des pratiques de classes

Dans la perspective d'étudier les pratiques de classes, il paraît nécessaire de faire recours aux apports théoriques de la linguistique de l'interaction.

#### 1.1. De l'intérêt pour la langue orale à la notion d'interaction

Sans vouloir revenir sur la genèse de la linguistique de l'interaction<sup>40</sup>, on rappelle au passage qu'elle a été développée en France à partir des années 1980 en s'intéressant particulièrement à l'analyse des conversations dans des situations de communication informelles et ordinaires (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998). Contrairement aux postulats défendus par les courants linguistiques structuralistes (saussurien et chomskien notamment) qui s'intéressent davantage aux corpus écrits, pour qui la langue n'existe que dans sa forme écrite, la linguistique de l'interaction se tourne essentiellement sur la langue orale, s'intéresse aux conversations ordinaires en analysant les données issues de ces dites conversations (corpus oraux), l'enregistrement des corpus oraux étant par ailleurs rendu possible grâce au développement des technologies de l'information et de communication. Avant de passer à l'introduction de la linguistique de l'interaction dans l'analyse des interactions de classes, il convient préalablement de s'attarder un sur le concept même de l'interaction.

Reprenant la célèbre formule de Gumperz : « *speaking is interacting* » (1982 :29), Kerbrat-Orecchini (1998 : 6) développe le concept d'interaction en le complexifiant. Ainsi l'interaction signifie que :

- L'exercice de la parole implique plusieurs participants ;
- Lesquels participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.

L'interaction prend en compte la dimension pragmatique (l'effet produit par le message dans une situation d'interaction) relativement occultée par la linguistique structurale où on considère que la langue n'a qu'une fonction assertive, ainsi que la dimension dialogique, car considère-t-on qu'une situation d'interaction est une situation de dialogue voire de *plurilogue* dans la mesure où deux ou plusieurs participants sont engagés. Ce sont d'ailleurs des

---

<sup>40</sup> Voir notamment Traverso (2013) pour une présentation de quelques repères sur le développement de la linguistique interactionnelle.

situations de fortes interactivités, notamment les conversations qui sont privilégiées par l'analyse interactionnelle. Le concept d'interaction peut se définir comme :

Le terme d' « interaction » désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998 :6).

L'interaction se conçoit alors comme un évènement communicatif mutuellement construit par les acteurs où chacun s'engage dans un processus d'apprentissage et de production de conduites sociales en rapport aux normes en vigueur dans la communauté (les conduites produites doivent être conformes à celles attendues) et attribuent en même temps un sens, une signification aux pratiques langagières (GINE, 2003). Depuis la complexification du processus de communication remettant en cause et complétant la conception binaire (schéma de Jacobson) faite notamment par Blanchet (2012), l'on sait qu'il n'y a pas d'une part un pôle d'émission (qui relèverait de la responsabilité de l'émetteur) et un pôle de réception, donc d'interprétation (dont le récepteur serait responsable). L'interprétation est l'affaire de tous les acteurs engagés dans la communication. Il en va ainsi dans l'interaction où chaque interactant est responsable de la construction et de la négociation de la signification. Une situation d'interaction ressemble à une partition d'orchestre où chacun tient un rôle, y participe en fonction de son statut, ses attentes, de la finalité de l'interaction. Ainsi « *L'approche interactionniste s'appuie sur un travail empirique à partir des données de terrain pour découvrir comment sont bâtis et interprétés les messages dans leur contexte d'interlocution et le déroulement du discours* » (GINE, 2003 :69).

## **1.2. Des interactions ordinaires à l'interaction didactique**

L'interaction didactique pouvant être considérée comme un genre au sein des interactions sociales (CICUREL, 2011), la linguistique de l'interaction peut être mobilisée pour l'étude des pratiques de classe, notamment dès que l'on s'intéresse à la façon dont se passent les échanges en classe, à l'organisation et à la distribution des tours de parole, au cadre de participation, à l'agir professoral et le jeu des postures des enseignants (BUCHETON et al., 2009 ; GINE, 2003), autrement dit le schéma interactionnel de la classe. Cependant, l'interaction en classe présente des particularités. En effet, contrairement aux interactions quotidiennes et ordinaires, celle de la classe se passe entre des acteurs aux statuts et position sociale différents. Cette interaction en classe est dominée par une asymétrie entre d'une part

l'enseignant « *expert dans la matière enseignée* » (CICUREL, 2011 :4), celui qui détient en quelque sorte le savoir et le transmet et, d'autre part, les apprenants, ceux qui reçoivent le savoir. L'interaction en classe, dont l'une des spécificités est que sa finalité est résolument tournée vers l'acquisition des savoirs et savoir-faire, tourne souvent autour de la figure imposante de l'enseignant non seulement en raison de son expertise dans les matières enseignées mais aussi de son rôle asymétrique en classe. C'est lui, en effet, qui coordonne et anime les interactions, distribue la parole et dans certains cas valide et invalide les réponses.

Cette asymétrie peut être encore plus importante en fonction des cultures éducatives en raison des représentations liées au statut d'enseignant et à celui d'apprenant dans la société. C'est le cas par exemple au Mali, et aussi dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne où la survivance des valeurs et culturelles éducatives traditionnelles, ajoutées à la stratification sociale selon la gérontocratie impactent fortement encore les imaginaires et se répercutent dans une certaine mesure sur les interactions en contexte scolaire. Ainsi, le *karamogɔ* (le maître, généralement plus âgé) a toujours une ascendance sur le *kalanden* (élève, en général moins âgé). Cette situation asymétrique impacte la distribution et la prise de parole car c'est le maître, celui qui détient le savoir, le transmet à l'élève, dont le rôle se résume principalement à écouter. D'ailleurs, dans le processus d'apprentissage, jadis principalement dominé par les rites initiatiques, le fait de poser une question relève d'un tabou. Cette tradition trouve également une belle illustration dans les enseignements coraniques où le rôle de l'élève est réduit à la mémorisation quasi machinale des versets coraniques.

Dans les contextes éducatifs d'Afrique subsaharienne et principalement le Mali, on dispose de peu d'études sur l'analyse de pratiques de classes et des interactions didactiques, d'où l'invitation de Puren et Mauren (2018 : 16) à « *s'intéresser de près à ce qui se passe entre les quatre murs, entre un enseignant et ses élèves* » pour relever le défi de la qualité de l'éducation. Les constants généraux sur les pratiques pédagogiques en Afrique (dite francophone et anglophone) font ressortir quelques caractéristiques générales et communes résumées comme suite (PUREN et MAURER : 2018) :

- Une pédagogie frontale comme un cours magistral : plus d'enseignement que d'apprentissage ;
- Une approche béhavioriste de l'enseignement-apprentissage ;
- Un enseignement formel et décontextualisé, coupé du vécu des apprenants ;

- Une absence de manipulation, de recherche, de production individuelle ou collective par les élèves, au travers des activités faisant appel au ludique, à la créativité et au sens ;
- La mauvaise maîtrise par les instituteurs de la langue et des contenus d'enseignement, en occurrence le français, un constat qui justifie le recours aux langues locales dans la scolarisation.

D'autres études confirment ces constats où les interactions en classe ressemblent à « un échange dyadique » (ORECCHIONI, 1990) avec deux pôles de participation : d'une part, l'enseignant et d'autre part les apprenants constitués en un ensemble d'interlocuteurs. A titre d'exemple, on peut évoquer les résultats du projet OPERA (Observations des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves) mené au Burkina Faso de 2012 à 2015 qui font état d'un cadre interactionnel assez rigide : les questions proposées par l'enseignant sont sur le mode fermé, factuel et dans l'attente de la réponse attendue dans un schéma discursif tronqué où l'enseignant détient le premier et le dernier mot (ALTET et al., 2015). C'est le même constat dressé par Colette Noyau (2001 ; 2004 ; 2006) sur l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLS) dans le contexte éducatif togolais. Elle fait état d'interactions didactiques très asymétriques où l'activité de l'élève est réduite à manifester ce qu'il connaît ou pas, à obtempérer, recevoir de l'information ou à avoir la confirmation de ses savoirs.

Ces constats montrent l'échec des innovations pédagogiques impulsées dans le cadre des vastes réformes curriculaires dans les années 2000. Beaucoup de pays d'Afrique subsahariens ont fait recours à des approches centrées sur l'apprenant : l'approche par les compétences (APC) au Mali, l'approche par les situations au Niger, la pédagogie par objectifs (PPO) au Burkina Faso. Mais ces innovations pédagogiques n'ont pas permis de changer la donne, car elles ont été jugées dogmatiques et inadaptées aux contextes et aux valeurs éducatives ajoutées à une confusion théorique et méthodologique (PUREN et MAUREN, 2018). Derrière l'échec de ces réformes curriculaires, se cachent un manque d'intérêt ou de connaissance fine et approfondie de la réalité des pratiques de classes, la classe étudiée telle qu'elle est, ce qui s'y passe et non seulement des études macro qui appréhendent la classe pour confirmer ou infirmer si telles méthodes ou approches pédagogiques y sont adéquatement mobilisées par l'enseignant ou pas. Dans ces échecs, il faut aussi souligner, comme il a déjà été mentionné, la culture éducative (où l'enfant n'est pas beaucoup sollicité à parler) mais aussi des effectifs pléthoriques dans les classes (plus 100 apprenants dans les classes comme il a été constaté

lors de l'enquête). La mobilisation des apports théoriques de la linguistique interactionnelle répond à cet objectif de rendre compte des interactions didactiques, l'agir professoral, la façon dont l'enseignant mobilise son répertoire didactique dans le contexte d'éducation bilingue, où l'on est encore à la recherche de solutions didactiques et pédagogiques.

## **2. Le courant acquisitionnel pour étudier les phénomènes de transferts linguistiques**

Initialement lié à la psychologie cognitive, notamment au développement du langage chez l'enfant, le courant acquisitionnel est exploité en didactique des langues. En effet, depuis les années 1980, ce courant s'intéresse aux contextes d'éducation bilingue où l'enseignement et/ou l'apprentissage de la langue dite « maternelle » ou langue première est considéré comme un préalable à l'apprentissage ultérieur d'autres langues (CUMMINS, 1979 ; 1981 ; 2001 ; NOYAU, 2006 ; 2011). Il s'agit notamment de contextes éducatifs où des apprenants disposent très peu ou pas de compétences dans la langue de scolarisation. Ce courant acquisitionnel, prenant appui sur développement cognitif des personnes bilingues (NOUNTA, 2015), voire plurilingues, met en avant un certain nombre de théories.

### **2.1. Quelques fondements théoriques du courant acquisitionnel prônant la prise en compte de la langue première**

#### **2.1.1. La théorie de l'interdépendance comportementale ou développementale, l'indissociabilité du fonctionnement cognitif de l'individu**

La théorie de l'interdépendance développementale, développée notamment par Cummins (1979) part du principe que les mécanismes du fonctionnement cognitif d'un individu bilingue sont inséparables : « *lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une source unique de pensée intégrée* » (BAKER, 1996 :147)<sup>41</sup>. Les compétences qu'une personne peut atteindre dans une deuxième langue (L2) est en partie déterminées par celles que possède la personne dans sa langue première (L1) au moment où elle est exposée à la L2 selon cette théorie. Autrement dit, plus un individu, en occurrence un apprenant dispose de compétences élevées, particulièrement métalinguistiques dans sa langue première (L1), plus il aura de la facilité à développer des compétences en langue seconde (L2) : « *le haut niveau de compétence langagière atteint en L1 permet qu'un niveau équivalent soit atteint en L2* » (CUMMINS, 1979 :233)<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Cité dans (NOUNTA, 2015 :89)

<sup>42</sup> Ibidem

Certes, la théorie de l'interdépendance développementale ne tient pas compte des situations et des modalités d'acquisition des langues dans le contexte social, très complexe, où le recours aux compétences métalinguistiques n'est pas toujours nécessaire. En ce sens, tout dépend du contexte et des objectifs. Par ailleurs, dans des contextes plurilingues comme le Mali, un individu peut avoir plusieurs langues premières (L1) et développe dans chacune d'elle des compétences très variées (pas nécessairement équivalentes) en fonction de son répertoire linguistique, ses besoins communicatifs et la situation de communication. Les différentes langues (son répertoire linguistique) de l'apprenant ne sont pas isolées les unes des autres et il passe d'une langue à l'autre en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication. Cependant, cette théorie a le mérite de signaler le rôle crucial de la langue première (L1) dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde (L2), en ce sens que les compétences acquises en L1 sont utiles et utilisables dans l'apprentissage de la L2. En plus, elle permet de déconstruire le mythe selon lequel la L1 serait un obstacle à l'apprentissage de la L2 dans le contexte scolaire, un mythe qui continue d'alimenter les débats autour de la mise en place des politiques éducatives bi-plurilingues avec l'introduction des langues premières des apprenants. Ces langues, souvent minoritaires ou minorisées sont accusées par des opposants à de telles politiques éducatives, de constituer un obstacle à la principale langue de scolarisation.

### **2.1.2. La théorie du double seuil de compétence bilingue, mise en garde contre l'interruption précoce de la langue première**

La théorie du double seuil de compétence bilingue, également développée par Cummins (ibid), met en garde contre une interruption précoce ou prématurée de la transmission de la langue première de l'enfant. Selon cette théorie, l'exposition hâtive d'un enfant à la L2 et l'interruption précoce de la chaîne de transmission de la L2 pourrait avoir comme conséquences néfastes à ce que Cummins appelle une situation de *bilinguisme soustractif*, donc négative. Ainsi pour aboutir à un bi-plurilinguisme positif, autrement un *bilinguisme additif*, l'individu devrait avoir franchi préalablement un certain seuil de compétences dans la L1 avant de passer à la L2. Certes, cette théorie part d'une conception cumulative du bi-plurilinguisme en considérant que les locuteurs additionneraient les langues les unes aux autres, une telle conception ignore les pratiques effectives des personnes bi-plurilingues, chez lesquelles les langues sont imbriquées et même mélangées. Le cas des enfants réunionnais dont les pratiques linguistiques sont faites d'un mélange de français et du créole réunionnais est illustratif de ces pratiques linguistiques hydriques. Les méthodes classiques de

l'orthophonie, élaborée à partir des répertoires linguistiques des personnes considérées comme monolingues ont montré leurs limites à prendre en compte ce phénomène (NOEL, 2018). Néanmoins, la théorie de double seuil de compétence pose la nécessité de prendre en compte les langues premières des apprenants, qui peuvent être des véritables ressources et jouent un rôle important dans l'apprentissage d'autres langues.

Les écoliers africains (Afrique au Sud du Sahara) en général et ceux du Mali en particulier arrivent à l'école avec une ou plusieurs langues dans leur répertoire linguistique qu'ils ont acquises et qu'ils utilisent au quotidien dans leur interaction quotidienne. Ce sont des langues pratiquées dans leur famille et/ou environnement immédiat social. Au regard de la situation du français au Mali, très peu d'enfants arrivent à l'école avec des compétences en français. Dans la plupart des systèmes d'éducation, on attribue à l'école ces différentes finalités (HEUGH, 2011) :

- Développer les compétences linguistiques de l'apprenant y compris dans celle (s) qu'il a acquise (s) dans son environnement social et/ou familial, notamment pour un usage académique qui couvre, entre autres, le domaine de la lecture-écriture ;
- Renforcer les capacités cognitives et de réflexion des apprenant avec l'acquisition d'un niveau suffisant d'alphabetisation qui permet d'aborder et comprendre les textes scolaires ;
- Développer et consolider, au fur et à mesure que le programme progresse en fonction du cursus scolaire, les compétences linguistiques et en lecture-écriture pour que l'apprenant soit apte à affronter les difficultés croissantes du programme scolaire ;
- Favoriser l'apprentissage linguistique, notamment la lecture-écriture non seulement lors des cours de langues mais également dans les autres disciplines scolaires. La langue de scolarisation conditionne par ailleurs la performance des apprenants dans les autres disciplines, ce qui fait que l'apprentissage linguistique est l'affaire de tous à l'école et ne se limite pas au cours de langues.

Depuis l'époque coloniale et jusqu'à la mise en place des politiques d'éducation bi-plurilingue, l'école, dans les pays d'Afrique subsaharienne, était censée parvenir à ces différentes finalités dans une langue que les apprenants ne comprennent pas nécessairement. Ainsi, dès la première année de scolarisation, les apprenants font leurs apprentissages dans la langue seconde (L2), ignorant les acquis linguistiques antérieurs des apprenants, une situation qualifiée de *modèle soustractif* ou de *submersion* dans la mesure où il « *consiste à utiliser la L2 principalement ou exclusivement pour l'enseignement et l'apprentissage* » (HEUG,

2011 :114). Ce modèle de submersion a pour résultat de faire « couler » tous les apprenants qui ne sauront pas « nager », ce qui est dans bien des cas la grande majorité. Seule une petite minorité s'en sort. Dans le contexte subsaharien, cette petite minorité appartient à la classe bourgeoise ou moyenne où dans certaines familles, les parents, déjà instruits, transmettent le français à leurs enfants. Même dans les pays où l'on pratique à grande échelle les variétés locales du français (Côte d'Ivoire, Gabon, Cameroun...), la non prise en compte de ces variétés à l'école fait « couler » les apprenants. L'éducation bi-plurilingue, avec les premiers apprentissages dans une langue connue de l'enfant, dont les acquis permettent de faciliter l'apprentissage dans la langue seconde (L2) était censée être une solution, à travers un dépassement de ce modèle de *submersion*.

Le courant acquisitionnel qui pose la question des transferts linguistiques questionne également le modèle d'éducation bilingue utilisé. En effet, il y a un lien entre la question des transferts linguistiques et le modèle d'éducation bi-plurilingue utilisé, autrement dit la façon dont les langues s'articulent, sont mises en relation les unes avec les autres détermine en partie les transferts linguistiques que les apprenants ont à effectuer. Ainsi, il est opportun de jeter un regard critique sur les modèles d'éducation bi-plurilingue en vigueur au Mali, en rappelant les différentes théories d'éducation bi-plurilingue.

## **2.2. La question des transferts linguistiques et la place de la langue locale dans la scolarisation en Afrique subsaharienne**

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, le recours à la langue locale comme médium de scolarisation entretient un lien étroit avec la difficulté ou la crise d'enseignement et d'apprentissage du français (Etats généraux de Libreville, 2003 ; LASCOLAF, 2011). C'est pourquoi, l'un de ses objectifs majeurs est que l'apprentissage des langues nationales puissent faciliter celui du français. Dès lors se pose la question de la place cruciale des langues africaines dans la scolarisation. Cette question comporte deux dimensions complémentaires. D'une part, une dimension didactique ou pédagogique qui concerne l'articulation de la langue locale et du français dans les systèmes éducatifs. Ainsi, dans quelle mesure l'apprentissage de la langue locale profite-t-il à celui du français ou comment faut-il articuler les deux langues de telle sorte que l'apprentissage du français puisse être facilité par celui de la langue locale ? quels modèles d'éducatifs permettent-ils de favoriser les transferts des acquis de la langue locale vers le français ou d'autres langues étrangères ? On peut également aborder la question des évaluations. Quelles sont les méthodes d'évaluation et qu'est-ce qu'on évalue réellement ? Les évaluations prennent-elles en compte les variétés locales du français ou sont-elles



uniquement basées sur un français normé et standard ? L'existence des variétés locales d'un français endogène ou du moins des variétés locales du français, distinctes du français standard a été établie par nombre d'études (CHAUDENSON, 1991 ; DUMONT et MAURER, 1995 ; CALVET, 2010) et leur prise en compte dans la scolarisation a été recommandée lors des états généraux à Libreville (2003). Dans le cas du Mali, il existe par ailleurs une variété locale, « un français malien » qui s'inscrit dans le cadre d'une variété régionale propre à l'aire mandingue mais possédant certaines caractéristiques propres (SKATTUM, 2010). Il convient de prendre en compte cette réalité sociolinguistique.

D'autre part, on fait face à une dimension éthique et politique. Les langues locales n'ont-elles d'autres vocations qu'à faciliter l'enseignement et l'apprentissage ? Ces langues devraient-elle se contenter d'un simple rôle d'auxiliaires à côté du français dans les systèmes éducatifs ou devrait-on les promouvoir en leur donnant une place de choix non seulement dans les systèmes d'éducation mais également dans la vie sociopolitique ou économique ? Quels modèles d'éducation bilingues permettent de donner une place aux langues locale dans le processus de la scolarisation ? Pour tenter de répondre à ces différentes interrogations, le concept de *partenariat linguistique* a été avancé par l'Organisation Internationale de Francophonie (OIF) et ses organismes connexes Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) ou la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF). Ainsi, dans le rapport de synthèse des Etats généraux de l'enseignement du français (2003), tenu à Libreville, on peut ainsi lire :

Tous les participants, réunis à Libreville (Gabon) du 17 au 20 mars 2003 pour les premiers Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, ont exprimé le vœu de mettre en pratique, au niveau des systèmes éducatifs, le concept de partenariat linguistique. Ils tiennent à affirmer que la coexistence entre le français et les langues africaines, née de l'histoire, ne doit se vivre en termes de conflit, ou de « guerre des langues », mais bien en termes de solidarité et de complémentarité. Le partenariat linguistique français/langues nationales se fonde sur l'affirmation de l'égalité des langues-cultures et le refus de toute hiérarchisation dans ce domaine. Langue française et langues africaines coexistent sur le même terrain et participent pleinement, chaque langue pour ce qui la concerne mais sans que des frontières bien nettes soient établies entre les unes et les autres, sur ce terrain-là, de l'identité africaine. Dans cet esprit, le multilinguisme n'est ni une tare, ni une malédiction et le partenariat suppose réciprocité, rejetant toute idée d'exclusivité linguistique. (Rapport de synthèse des Etats généraux, 2003 : 71).

Ce concept de partenariat linguistique, fondé sur l'affirmation du principe de l'égalité entre toutes les langues et la volonté de promouvoir et mettre en valeur toutes les langues (français et langues locales africaines) devrait présider à l'élaboration de toute politique linguistique et éducative. Le partenariat linguistique devrait donc son application dans l'éducation bi-

plurilingue où toutes les langues locales devraient trouver toute leur place aussi bien dans l'espace scolaire que dans les différentes sphères de la vie sociopolitique et économique. Or, la réalité des pratiques est plus contrastée. En effet, presque tous les pays d'Afrique subsaharienne dite francophone, dans la mise en place des politiques éducatives en matière d'éducation bi-plurilingue, semble favoriser le modèle dit de transition précoce, vers le langue seconde, le français.

### **2.3. L'éducation bilingue dans les pays d'Afrique subsaharienne caractérisée par un abandon rapide des langues locales**

La plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ayant mis en place une politique d'éducation bi-plurilingue, convergent, à des degrés divers, vers un modèle de transition précoce, vers le français, abandonnant assez tôt les langues locales, si bien que l'on peut se demander si ces dernières ne sont pas réduites à des simples instruments pour l'apprentissage du français. On peut exemplifier cela en invoquant le cas de trois pays d'Afrique subsaharienne qui sont d'ailleurs vus comme pays de référence en matière d'éducation bilingue et où l'utilisation des langues africaines dans le système éducatif formel a eu un certain écho avec des résultats encourageants. Il s'agit du Mali, du Niger et du Burkina Faso.

La situation malienne a déjà fait l'objet d'un exposé assez détaillé à travers les trois générations d'éducation bilingue où les langues locales ne franchissent pas les portes du premier cycle de l'école fondamentale (les six premières années) conformément au modèle d'articulation entre les deux les langues. Le cas du Burkina Faso, qui a opté pour une politique ambitieuse d'éducation bilingue est relativement semblable à celui du Mali. Les langues locales sont massivement utilisées en première et en deuxième années où le français est utilisé d'abord pour l'expression orale, puis pour l'expression orale et la lecture-écriture. Cependant, dès la troisième année, on reprend le programme des écoles dites classiques qui fonctionnent exclusivement en français (PARE-KABORE, 2018). L'on est en droit de se poser la question de savoir, comment un apprenant qui a fait principalement ses premières années de scolarisation dans une de langues premières pourrait récupérer un programme conçu dans l'optique d'une scolarisation exclusivement en français en troisième année. Le Niger est également dans la même situation où les langues locales n'ont pas vocation à franchir les portes de l'enseignement primaire. Dans toutes ces situations, l'objectif de l'éducation bilingue est de faire du français le seul médium d'enseignement au terme de l'école primaire, et dans les pratiques, les langues nationales disparaissent assez tôt pour des raisons à la fois politique (l'absence d'une politique linguistique et éducative permettant de

revaloriser les langues locales), sociale (l'utilisation des langues locales suscite l'opposition des acteurs éducatifs : enseignants et parents d'élèves), économique (le poids faible des langues locales sur le marché économique) et pédagogique (manque de formation du personnel enseignement et disponibilité de matériels). Le modèle de *transition précoce* caractérise donc le paysage de l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. La prise en compte de cette donnée, notamment dans sa relation avec les transferts linguistiques mais aussi pour des raisons éthiques, est importante. Après avoir fait le tour de différentes théories qu'on mobilise dans le cadre de cette recherche, il faut à présent définir les termes, notions et concepts clés qui seront sollicités dans cette étude.



## Chapitre 3 : Définitions et explicitations des concepts et notions clés

### 1. Bilinguisme, plurilinguisme, multilinguisme, des notions confondables aux frontières floues

Les notions de bilinguisme, plurilinguisme et de multilinguisme trouvent un écho particulier dans la littérature linguistique, sociolinguistique et en didactique de langues. Evoquées dans des situations de pluralités linguistiques, de contacts de langues, ces notions recouvrent des acceptions plus ou moins complémentaires, voire contradictoires en fonction de l'ancrage épistémologique, méthodologique théorique ou encore de situations linguistiques. Sans prétendre revenir de façon exhaustive sur ce débat, cependant, l'objectif est de tenter de donner quelques explicitations à ces notions afin de préciser sous quelles acceptions elles peuvent être entendues dans le cadre de ce travail.

Tout d'abord, il faut préciser qu'on n'entend pas opérer une distinction fondamentale entre le bilinguisme et le plurilinguisme car l'on considère que le premier s'inscrit dans le cadre du second dans la mesure où il s'agit de situations linguistiques où, au moins deux langues ou variétés linguistiques sont en contact. Le bilinguisme est dans ce sens un cas du plurilinguisme d'où le choix pour le terme bi-plurilinguisme (*bi* : deux et *pluri* : plusieurs). Le bi-plurilinguisme, situation la plus courante à l'échelle de l'humanité (les situations monolingues étant extrêmement rares), avec des implications plus ou moins condensées en fonction des contextes, se manifeste à plusieurs niveaux (PY et GAJO, 2013) :

- Au niveau *macro* ou collectif : on parle des régions, pays, territoires... bi-plurilingues. Le plurilinguisme est en quelque sorte synonyme de la diversité linguistique qui traverse le pays ou le territoire avec des langues considérées comme officielles, nationales, régionales en fonction de leur statut politique ou de leur dynamique (extension plus ou moins limitée sur le territoire). Le Mali, du fait de sa dynamique linguistique, s'inscrit dans ce plurilinguisme au niveau macro.
- Au niveau méso ou institutionnel : il s'agit d'institutions (écoles, associations, entreprises...) où l'on fait vivre le plurilinguisme en raison de l'environnement social plurilingue, des membres de l'institutions qui pratiquent différentes langues ou variétés linguistiques (dans ce cas, une démarche inclusive), ou encore en raison d'une valeur qu'on veut défendre. Le plurilinguisme fait écho à la diversification. Les écoles bilingues au Mali s'inscrivent dans le cadre de ce plurilinguisme institutionnel.

- Au niveau micro ou individuel : l'on est dans le cas du plurilinguisme individuel, familial ou au sein d'un petit groupe. Le plurilinguisme se pose alors en termes de ressources linguistiques, du rapport à l'autre ou peut avoir une fonction identitaire.

Attardons-nous un moment sur le niveau individuel du phénomène du bi-plurilinguisme et aux pratiques linguistiques, sans perdre de vue le niveau social, car il y a une interdépendance entre les deux niveaux. Dans une acception classique, le bilinguisme renvoie à la « *maitrise de deux langues à la manière d'un natif* » (Blomfield<sup>43</sup>), en étendant cette définition au plurilinguisme, on peut dire qu'il signifierait aussi la maîtrise de plusieurs langues à la manière d'un locuteur natif. Cette définition, partant de l'approche structuraliste, maintient les pratiques linguistiques dans le figement. Elle présente également le défaut de considérer comme compétence idéale, celle qu'un locuteur monolingue supposé natif aurait dans sa langue dite maternelle et vivant dans un environnement monolingue. Sur ce dernier point, sans entrer en profondeur dans le débat sur la pertinence de la notion de la langue dite maternelle (il en sera question dans une autre partie), on se limite pour l'instant à quelques aspects linguistiques. Dans les Etats nation, notamment occidentaux où l'on a eu recours à des glottopolitiques dirigistes et autoritaires pour unifier linguistiquement la nation par l'imposition d'une seule langue et l'éradication systématique et volontaire des autres langues, les locuteurs développent des compétences élevées dans une seule langue (la langue de l'école étant celle ou une variante de celle de la famille et/ou de l'environnement social). Dans ces situations linguistiques, on peut avoir l'illusion d'avoir des « *locuteurs natifs* » disposant d'une compétence élevée dans leurs langues dites maternelles. Dès que l'on sort de ces situations caractérisées par une relative homogénéité linguistique, la notion du « *locuteur natif* » devient inopérante dans la mesure où un individu peut grandir avec plusieurs langues et est incapable de distinguer celle qui serait sa langue « maternelle ». D'ailleurs, même dans les Etats nation, on assiste à un bouleversement sur le plan linguistique, avec de plus en plus d'individus vivant avec plusieurs langues au quotidien, une situation liée (pas exclusivement) à l'intensification des mobilités (BLANCHET, 2012 ; 2016 ; 2018 ; CLERC et RISPAIL, 2008). Les notions « maîtrise de langue », « locuteur natif » ou « langue maternelle » sont sérieusement remises en question dès que l'on s'intéresse aux situations de pluralités linguistiques et aux pratiques linguistiques des locuteurs.

---

<sup>43</sup> Cité dans (Py et Gajo, 2013 :81)

En effet, le bi-plurilinguisme n'est pas une juxtaposition ou une superposition de deux ou plusieurs langues et les personnes bi-plurilingues ne cumulent pas deux ou plusieurs langues. Autrement dit, chez les individus bi-plurilingues, les langues ne fonctionnent pas de manière cloisonnée. Ces individus procèdent, consciemment ou inconsciemment, à une organisation fonctionnelle de leurs ressources linguistiques. Ils recourent à telle langue ou variété de langue en fonction des tâches communicatives. En fonction de la situation de la communication (formelle, informelle, interlocuteur...) ils décident d'activer les ressources linguistiques plus ou moins adéquates. Ainsi, le répertoire linguistique des individus bi-plurilingues se définit mieux comme « *l'ensemble de lectes, ou de codes ou variétés linguistiques d'un locuteur et/ou d'une communauté* » (BLANCHET, 2012 :123), ou encore « *la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours des interactions socialement significatives* » (MACKEY, 1981<sup>44</sup>), plutôt qu'une juxtaposition ou superposition de langues. Et c'est pour cette raison que « *les locuteurs choisissent dans leur arsenal en fonction des significations qu'ils veulent transmettre* » (MACKEY, 1981<sup>45</sup>). Le bi-plurilinguisme ne saurait être considéré comme une addition de plusieurs langues et l'individu bi-plurilingue réduit à la somme de deux ou plusieurs monolingues. Une telle acception a l'avantage de mieux caractériser les situations didactiques concernées dans cette étude, où les expériences linguistiques des apprenants aussi bien que des enseignants sont traversées par des métissages, mélanges et imbrications de langues.

Par ailleurs, dans les contextes européens, en sociolinguistique et en didactiques de langues, on emploie le terme plurilinguisme pour caractériser la situation des individus plurilingues tandis que celui multilinguisme renvoie à celle des territoires ou régions (COSTE, 2010). On peut ainsi dire un individu plurilingue mais un pays multilingue. En ce qui concerne les situations d'Afrique subsaharienne dite francophone, Chaudenson (1991), propose de réserver le plurilinguisme à l'existence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même Etat et le multilinguisme à la présence de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières étatiques, autrement dit pour rendre compte de la situation des langues dites transnationales. Cependant, la mise en place des politiques éducatives prenant en compte les langues locales bouleverse cette répartition notionnelle. De ce point de vue, le préfixe *bi-* renvoie à l'apprenant, qui dans ses apprentissages à l'école, est exposé à deux langues : la langue locale (L1 : celle qui est plus utilisée dans son environnement social mais pas

---

<sup>44</sup> Cité dans (DABENE, 1994)

<sup>45</sup> Cité dans (DABENE, 1994)

forcément sa langue première) et le français (L2). Le *pluri-* renvoie au système éducatif qui fonctionne en plusieurs langues afin de permettre à chaque enfant de pouvoir apprendre à la fois dans la locale dominante de son environnement social et le français (MAURER, 2010 ; 2014).

## **2. Education bi-plurilingue, didactique du bi-plurilinguisme, de quoi parlons-nous ?**

La notion d'éducation bilingue n'est pas facile à définir car elle peut recouvrir plusieurs acceptions à la fois complémentaires et antagonistes.

### **2.1. La conception néolibérale, une vision utilitaire de l'éducation bi-plurilingue**

En Afrique subsaharienne dite francophone où perdure encore la tradition de l'école monolingue avec le français comme seule langue de scolarisation, l'éducation bilingue est souvent assimilée dans les imaginaires collectifs à ces prestigieux établissements scolaires qui proposent dès le début de la scolarisation des programmes d'enseignement et/ou d'immersion en français et en anglais. Ces établissements scolaires, généralement inaccessibles au grand public en raison de leurs couts mirobolants, sont donc réservés aux milieux socioéconomiques aisés. Dans une démarche plus ou moins commerciale, ces établissements mettent en avant le fait de proposer des programmes d'apprentissage et/ou d'immersion à la fois en anglais et en français, comme l'énonce clairement un établissement basé à Bamako : « *la Bilingual School of Bamako qui offre une éducation pleinement bilingue (50% en français et 50% en anglais) fait partie de la Cité Scolaire Internationale (CSI)<sup>46</sup> »*. L'objectif est de faire des apprenants de "vrais bilingues". Cependant, par bilingue il faut entendre « *une personne capable de s'exprimer et de penser sans difficulté dans deux langues avec un niveau de précision identique dans chacune d'entre elles<sup>47</sup> »*. L'allusion faite au marché du travail où le bilinguisme (selon leur définition) serait un atout pour une insertion ou réussite professionnelle est liée à la stratification du marché aux langues. Tous les bilinguismes ne se valent pas et ne sont donc considérés comme bilingues que des individus « maîtrisant parfaitement » deux langues prestigieuses ayant un poids important sur le marché. C'est d'ailleurs ce qui est mis en avant dans les discours et les orientations stratégiques de ces écoles et constitue donc une donnée importante à prendre en compte. L'éducation bilingue dans ces établissements scolaires obéit à une logique néolibérale où l'on ne voit dans le bilinguisme que sa valeur marchande (GARCIA et LYN, 2016). Ne sont donc incluses dans

---

<sup>46</sup> [Bilingual School of Bamako – Ecole Mali](#), consulté le 09-04-21

<sup>47</sup> Définition prise sur le site de l'Ecole Bilingue de Paris ([Éducation bilingue \(bilingualschoolparis.com\)](#)), consulté le 09-04-21



ce type d'éducation bilingue que les variétés standardisées au détriment des répertoires linguistiques des apprenants et des variétés locales.

## **2.2. La conception nord-américaine (les Etats Unis et le Quebec), une stratégie de revalorisation et/ou de revitalisation des langues minoritaires ou minorées**

Aux Etats Unis, l'éducation bilingue renvoie à l'utilisation d'une première (L1), généralement celle d'une minorité linguistique, pendant une courte période au début de la scolarité, suivie par l'introduction d'une seconde langue (L2), en occurrence l'anglais, qui deviendra la principale langue d'enseignement pour le reste de la scolarité (OUANE et GLANZ, 2011). Cette éducation peut s'adresser aux enfants qui présentent des difficultés en anglais en raison de leurs trajectoires socioculturels : migrations, communautés autochtones ou autres minorités linguistiques. Quant au modèle d'éducation bilingue québécois, il consiste au recours à la stratégie d'immersion linguistique où des élèves d'autres communautés linguistiques : famille migrante, communauté anglophone etc. s'approprient le français par immersion, dès le début de la scolarité, dans un environnement-classe en français (MOORE et SABATIER, 2012). En plus d'un objectif pédagogique (pour les apprenants dont les pratiques linguistiques familiales sont plus ou moins éloignées des langues d'enseignement et d'apprentissage), l'éducation bi-plurilingue vise à revaloriser et/ou à revitaliser les langues minoritaires ou minorées. Cette conception partage dans ce sens des objectifs communs avec le Mali dans la mesure où l'introduction des langues locales dans le système éducatif consiste à les revaloriser. Par ailleurs, du point de vue pédagogique, telle que l'éducation bi-plurilingue est mise en œuvre actuellement au Mali, ressemble à celle pratiquée aux Etats Unis car, comme on l'a déjà mentionné, l'usage des langues locales se limite aux classes d'initiation. Il y a dans les faits une faible utilisation de la langue première, appelée à disparaître au profit de la langue seconde, une situation que l'on a déplorée dans le contexte malien, non seulement pour des raisons pédagogiques (changements brusques et difficultés des transferts) mais aussi par le fait qu'elle maintient les langues locales dans une position de simple auxiliaire.

## **2.3. La conception européenne : l'éveil aux langues et l'enseignement des langues régionales**

Dans le contexte européen, le terme d'éducation bilingue est mobilisé pour rendre compte de différentes expériences d'enseignement et d'apprentissage parfois très hétérogènes. Il peut être mobilisé pour parler des options interculturelles liées aux phénomènes migratoires où l'on essaie de mobiliser à l'école les langues d'origine des apprenants issus de la migration ou

des familles migrantes. L'objectif étant de faire bénéficier à ce public d'origine étrangère et dont le bagage linguistique ne permet pas de suivre un enseignement en français, des interventions adaptées pour qu'il ne se trouve pas discriminé (DABENE, 1994). L'éducation bilingue est également évoquée dans le cadre du courant *éveil aux langues* qui consiste à la mise en contact précoce des enfants avec différentes langues, avec comme entre autres objectifs (DABENE, 1994) :

- Développer la réflexion des enfants sur l'univers du langage et la diversité linguistique en éveillant leur intérêt pour ce domaine ;
- Proposer des activités d'observation aussi bien à l'endroit des langues premières des enfants avec un public linguistiquement hétérogène qu'à l'endroit des autres langues ;
- Œuvrer pour la connaissance mutuelle en intégrant dans l'espace scolaire les différences de langues et de culture et en suscitant à leur égard des attitudes favorables.

L'éveil aux langues comporte un triple objectif : affectif, cognitif et social (DADENE, 1994). C'est plutôt une sensibilisation envers les apprenants afin de les amener à prendre conscience de leur plurilinguisme et de s'en enrichir. D'un point de vue cognitif et pédagogique, il vise à décroiser les répertoires linguistiques des apprenants pour faciliter les apprentissages. D'un point de vue social, il développe chez les apprenants un regard bienveillant envers d'autres langues et cultures et de façon générale des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, c'est une éducation à l'altérité. Cependant, il ne porte pas forcément sur l'apprentissage et/ou l'enseignement explicites de deux ou plusieurs langues. C'est cet aspect qui le distingue d'autres modèles d'éducation bi-plurilingue (comme le modèle canadien et étatsunien qu'on vient d'évoquer et celui d'Afrique subsaharienne dont on parlera) où les langues sont effectivement utilisées comme médium et objet d'enseignement et d'apprentissage.

En contexte occidental, le terme d'éducation bilingue est aussi utilisé dans le cadre des programmes d'enseignement et d'apprentissage des langues régionales qui sont utilisées concomitamment avec les langues officielles des Etats dans certaines écoles. En effet les mouvements de revitalisation linguistique impulsés avec des poussées identitaires régionalistes ont poussé beaucoup d'Etats centraux à reconsidérer leurs politiques linguistiques afin de prendre des mesures visant à la sauvegarde des langues régionales, ce qui a favorisé la mise en place des politiques éducatives prenant en compte les langues régionales. Par ailleurs les mouvements politiques et associatifs militants ont pesé dans la mise en place

de telles politiques linguistiques éducatives, notamment dans l'adoption de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992). La Catalogne est en ce sens une région emblématique. Elle a adopté une loi de normalisation linguistique en 1983 qui fait du catalan la langue officielle de la Catalogne et par conséquent une langue d'enseignement dans le système scolaire. En plus de la Catalogne, le versant linguistique des mouvements de revendications identitaires s'est traduit dans d'autres entités régionales européennes par la mise en place des politiques d'éducation bilingue articulant langues régionales et langues officielles. On peut, à titre d'exemples, évoquer la Bretagne où l'on a mis en place une politique ambitieuse d'enseignement et d'apprentissage promue notamment par le réseau Diwan qui gère plusieurs établissements scolaires fonctionnant à la fois en breton et en français. Ces initiatives d'enseignement des langues régionales ont en général un certain nombre de points communs (DABENE, 1994) :

- Un environnement social favorable plutôt que des décisions institutionnelles, d'une part, il y a en général un militantisme très actif en faveur des langues régionales et une population de plus en plus favorable à leur sauvegarde craignant la perte d'un élément important du patrimoine culturel ; d'autre part, le pouvoir politique qui très réticent voire opposé à l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales vues comme une menace à la langue officielle, toujours sacralisée et érigée en garant de l'unité nationale. Le cas de la France en est un exemple frappant où toute mesure visant à introduire les langues régionales dans le système éducatif suscite l'opposition du pouvoir politique central. Le débat autour de la loi Molac, une loi relative à *la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*<sup>48</sup> adoptée par l'Assemblée nationale et retoquée par le conseil constitutionnel le 21 mai 2021 constitue une belle illustration de cette opposition. Cette loi permettait l'introduction des langues régionales à côté du français avec l'instauration de l'enseignement immersif des langues régionales.
- Une attention particulière est portée au début de la scolarisation et à l'éducation préscolaire considérés comme un moment favorable au développement du bilinguisme. Cela se traduit notamment par l'enseignement immersif. Les écoles Diwan pratiquent cet enseignement par immersion en breton à la maternelle et en première année primaire, le français étant progressivement introduit.

---

<sup>48</sup> Proposition de loi n° 2548 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion, adoptée le 8 avril 2021 par l'assemblée nationale

- L'importance est autant accordée aux activités culturelles que linguistiques. A cet effet, le réseau Diwan prône, dans ses principes, l'indissociabilité de la langue et de la culture et considère la langue comme premier support de la culture.
- La langue régionale joue un rôle de médium d'enseignement. On pourrait exemplifier cela encore par le cas du réseau Diwan qui affirme que : « *Le breton est la langue principale d'enseignement et de vie des écoles*<sup>49</sup> ». Par ailleurs, la loi Molac comportait des dispositifs permettant de faire des langues régionales des langues d'enseignement à part entière.

L'éducation bi-plurilingue renvoie, dans les contextes qu'on vient d'évoquer, à des expériences et initiatives très diverses, allant des options interculturelles : prise en compte des langues d'apprenants issus de la migration ou famille d'origine étrangère en passant par des activités d'éveil aux langues pour l'éducation à l'altérité, jusqu'aux problématiques d'enseignement des langues régionales. Après avoir évoqué ce que recouvre l'éducation bi-plurilingue dans différents contextes, il faut, dans les lignes qui suivent, s'intéresser au contexte d'Afrique subsaharienne, notamment celui du Mali.

#### **2.4. La conception subsaharienne de l'éducation bi-plurilingue**

Pendant très longtemps en Afrique subsaharienne dite francophone, la tradition de l'école monolingue mise en place par l'ancienne puissance coloniale et reposant exclusivement sur le français était la seule norme. Cependant, depuis quelques décennies, pour des raisons d'ordre pédagogique, politique et social, des changements se sont opérés. En effet, plusieurs Etats ont tenté avec plus ou moins de succès d'élaborer des politiques linguistiques et éducatives visant à introduire les langues locales dans les systèmes éducatifs à côté de la langue officielle, le français. Toutes ces initiatives, certes hétérogènes, ont comme dénominateur commun l'utilisation d'une ou des langues locales africaines concomitamment avec la langue de l'ancienne puissance coloniale (le français en ce qui concerne l'Afrique dite francophone) dans les systèmes éducatifs formels à la fois comme objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage à des degrés divers. L'éducation bi-plurilingue renvoie ainsi à ces contextes éducatifs où s'articulent langues locales, celles de l'environnement social et/ou familial des enfants et des échanges quotidiens, utilisées principalement au début de la scolarité et le français, seule langue officielle ou co-officielle.

---

<sup>49</sup> [Diwan - Diwan en quelques mots](#), consulté le 14-04-2021.

### **2.4.1. Le choix des langues locales en fonction de la dynamique et des politiques linguistiques**

Comme toute situation sociolinguistique, la diglossie sociale se répercute sur la dynamique des langues à l'école. La langue officielle, en l'occurrence le français, est celle qui domine et est en quelque sorte considérée comme le pivot, autour duquel s'organise et s'articule les autres langues. A la différence de l'enseignement des langues régionales européennes, qui sont peu ou pas pratiquées dans l'environnement social et familial des apprenants et dont ces derniers ne disposent pas ou peu de compétences communicatives (d'où la mise en place de l'enseignement immersif), les langues locales africaines introduites à l'école sont celles de l'environnement social et/ou familial des apprenants et dans lesquelles ils communiquent au quotidien. On pourrait dire que dans les contextes d'Afrique subsaharienne, les enfants vont du connu (langues locales) vers l'inconnu (français), même s'il faut nuancer ces propos en raison de la complexité de la configuration sociolinguistique qui fait que le français peut être pratiqué dans le cercle familial par certains enfants. En revanche, les apprenants des langues régionales vont de l'inconnu vers le connu, dans la mesure où la langue officielle (le français en ce qui concerne la France) est celle pratiquée dans l'environnement social et familial de l'apprenant alors que la langue régionale est peu ou pas du pratiquée autour de lui.

Conçue principalement dans le but de faciliter les apprentissages pour des apprenants présentant des lacunes considérables en français au début des apprentissages, l'éducation bi-plurilingue en Afrique subsaharienne met un accent sur les langues locales au début des apprentissages. Au regard de la situation du français qui n'est pas une langue accessible à la majorité des apprenants quand ils font leurs premiers pas à l'école, l'idée est d'utiliser une langue qui leur est connue au début de la scolarisation afin de se projeter progressivement vers le français. Durant les premières années de la scolarisation, une partie très importante des activités d'enseignement et d'apprentissage est dispensée dans la langue locale. Il s'agit, alors, de développer chez les apprenants des compétences linguistiques, métalinguistiques et scolaires dans cette langue qu'ils utilisent déjà dans les échanges quotidiens. L'objectif est que l'apprentissage d'une deuxième langue, le français, s'en trouve facilité au profit du transfert des acquis de la première langue vers l'apprentissage de la deuxième (MAURER, 2007 ; 2014). Le choix de langues et les modalités d'articulation des deux langues sont relativement différents d'un pays à l'autre. Concernant le choix des langues, il s'inscrit dans le cadre plus vaste de la politique linguistique et éducative de chaque pays. Certains pays comme la République centrafricaine ou le Burundi ont co-officialisé des langues nationales

véhiculaires, le sango pour la RCA et le kirundi pour le Burundi, et de ce fait, ont davantage misé sur une seule langue locale (celle qui a été officialisée). Il faut ajouter que la politique linguistique et éducative dans ces deux pays est favorisée par leurs situations sociolinguistiques. Le Burundi est considéré comme un Etat unilingue (TANBI, 2003) avec quasiment une seule langue locale (Kirundi). Quant à la République Centrafricaine, elle fait partie des Etats avec une langue locale dominante, le sango qui est pratiquée par près de 98% de la population (TANBI, 2003). En revanche, dans d'autres pays comme le Niger ou le Burkina Faso où aucune langue locale ne jouit du statut de langue officielle, le choix se fait en fonction des aires linguistiques. La langue dominante du milieu est utilisée comme langue de scolarisation à côté du français. Il en est de même pour le Mali où, malgré la domination du bamanankan, toutes les langues locales reconnues comme langues nationales, sont prises en compte dans la scolarisation selon les aires linguistiques.

Le choix des langues locales se faisant en fonction de la région, tous les enfants ne reçoivent pas la scolarisation dans leur langue première (dite maternelle) qui peut être fort différente de celle dominante de la région. D'ailleurs cela ne constitue pas l'objectif. Mais ils sont scolarisés dans une langue qu'ils connaissent à des degrés divers et qui leur facilitent les premiers apprentissages. En mettant en écho le multilinguisme social et le multilinguisme scolaire (MAURER, 2010) et s'efforçant à ce que chaque enfant soit scolarisé dans une langue qu'il connaît, l'éducation bi-plurilingue implique au niveau de chaque établissement scolaire la présence de deux langues de scolarisation et au niveau de l'Etat, la gestion de plusieurs langues.

#### **2.4.2. Des réalités hétérogènes avec un dénominateur commun**

En parcourant les conceptions de l'éducation bi-plurilingue dans différents contextes, on se rend compte qu'elle ne recouvre pas une réalité homogène. En effet, en fonction des orientations politiques et éducatives, le dosage linguistique et l'importance accordée à l'une ou l'autre langue varie en fonctions des pays. Cependant, toutes ces expériences ont un dénominateur commun. Il s'agit de l'utilisation de deux ou plusieurs langues à la fois comme objet et médium d'enseignement et d'apprentissage. En Afrique subsaharienne, cela se traduit par l'utilisation plus ou moins intensive de la langue locale durant les premiers apprentissages afin de se projeter progressivement vers le français, qui deviendra par la suite la seule langue de scolarisation. Plus concrètement, dans le contexte malien, l'éducation bi-plurilingue désigne la scolarisation dans les établissements en deux langues : la langue dominante du

milieu (L1) et le français (L2). La notion de l'éducation bi-plurilingue étant explicitée, on s'intéresse à d'autres termes.

### **3. Langue première/ langue maternelle, langue seconde/langue étrangère, quelques éléments de définitions**

Selon la tradition de la linguistique structurale transposée en didactique de langues, les notions : langue première/maternelle/seconde/étrangère sont des termes relativement figés et peu discutables. Ainsi, selon une acception courante et largement ancrée dans les imaginaires et représentations collectifs, la langue maternelle et/ou première renvoie à la première langue apprise par ordre chronologique par un individu au contact de l'environnement familial immédiat, transmise par la mère (DABENE, 1994). C'est celle dont l'individu serait locuteur natif, et par conséquent celle dans laquelle il aurait une compétence idéale. En didactique de langues, notamment dans les situations d'enseignement et d'apprentissage du FLE (français langue étrangère), la langue maternelle et/ou première a longtemps été considérée comme celle qui s'oppose à la langue étrangère : « *une langue maternelle est une langue non étrangère* » (GALISSON, 1976), c'est celle que l'apprenant pratique bien avant son entrée dans la classe du FLE.

#### **3.1. La notion de langue maternelle, réflexions critiques et déconstruction d'un mythe**

Dès que l'on soumet la notion de langue maternelle à l'analyse dans une approche sociolinguistique et surtout dans la perspective d'une linguistique du *chaos* ou du *désordre* (ROBILLARD et CALVET, 2007), les critères couramment retenus peuvent être discutables et déconstruits :

- Premier critère : la langue maternelle est celle de la mère qui la transmet à l'enfant. Sans revenir sur les arrières-pensées misogynes d'une telle conception, car visant à assujettir la femme exclusivement dans un rôle maternel, on signale à cet effet que les réseaux de transmission et d'acquisition de langues sont beaucoup plus complexes et n'est donc pas exclusivement un attribut maternel, comme on a pu le démontrer dans la première partie de ce travail avec les pratiques de co-éducation : *multipaternité/multimaternité*. Ces réseaux sont constitués d'une articulation complexe de multiples acteurs dans des secteurs variés (famille, société, école...). Il y a de nombreux cas où un individu peut pratiquer une langue différente de celle de sa mère (famille linguistiquement mixte), ou même de ces parents quand il est élevé dans une zone linguistique différente de celle des langues d'origine des parents : on peut

illustrer ce fait par l'exemple de nombreuses familles dans une ville comme Bamako où il y a beaucoup d'enfants qui ne parlent pas la langue de leurs parents. Le cas de certains enfants issus de familles d'origine migrantes en France en est aussi une illustration. En outre, dans des sociétés où existent encore des pratiques de fosterage<sup>50</sup>, il arrive que des enfants soient séparés assez tôt de leurs parents biologiques ou même quitter leur zone linguistique d'origine. Par ailleurs la langue dite maternelle dans les cultures occidentales comme faisant référence à la mère est associée à la figure paternelle dans certaines cultures, comme chez les bambaras où on l'appelle *fakan*<sup>51</sup> (langue du père, de la patrie).

- Deuxième critère : la langue maternelle et/ou première serait celle acquise chronologiquement le premier. Cependant, dès que l'on sort de la construction d'un idéal monolingue et que l'on s'intéresse aux pratiques linguistiques concrètes des locuteurs, cette conception est mise à mal. En effet, dans des familles linguistiquement mixtes, les parents peuvent faire le choix de transmettre les deux langues à l'enfant. Ce dernier peut grandir avec deux langues et ne saurait dire laquelle a été apprise en premier lieu du point de vue chronologique, et l'on ne saurait d'ailleurs déterminer cela. On peut aussi remettre en question cette conception de première langue acquise par des situations où la ou les langues parlées dans la famille est différente de celle parlée dans l'environnement social. Les parents peuvent décider, pour diverses raisons, de transmettre leur langue en l'imposant comme celle de la communication familiale ou du moins celle dans laquelle ils s'adressent à l'enfant. Ce dernier acquiert en même temps la langue de l'environnement immédiat (il est en contact permanent avec cet environnement) si bien qu'il est difficile de déterminer laquelle des langues est acquise en première position. C'est le cas de beaucoup d'individus au Mali, notamment dans la ville de Bamako, ou encore des enfants issus des familles migrantes en Europe. La situation devient encore plus complexe quand on s'intéresse à des régions fortement multilingues où les enfants acquièrent naturellement plusieurs langues en même temps. On peut aisément évoquer l'exemple de la région de Mopti où sur la boucle du fleuve Niger, il y a une imbrication de différentes communautés linguistiques (dogon, peul, bozo, songhay, bambara...) et par conséquent, les locuteurs sont naturellement plurilingues. L'individu peut acquérir donc deux ou plusieurs

---

<sup>50</sup> Chez les bambaras en général, le fosterage peut intervenir juste après le sevrage (vers l'âge de 2ans), il y a alors des enfants dont le développement du langage est en cours à cet âge.

<sup>51</sup> Fa : père ; kan : langue, le mot faso (fa : père ; so : maison) qui désigne patrie obéit à la même logique, en ce sens, cette langue est associée au père plutôt qu'à la mère.



langues en même temps sans que l'on puisse déterminer l'ordre d'apprentissage de ces langues composant son répertoire linguistique.

- Troisième critère : langue maternelle serait la mieux connue de l'individu. Ce critère rappelle la notion du locuteur natif, comme disposant d'une compétence idéale dans sa langue maternelle. Cette conception est largement présente dans des organismes d'enseignement de langues (FLE, en l'occurrence) où dans des appels d'offres, l'un des critères de candidatures est d'être un *locuteur francophone natif*. Ce critère sert aussi d'argument publicitaire dans des centres de langues où l'on précise que des cours sont donnés par des « professeurs natifs » donc compétents. Cependant, dès l'on se met du côté des pratiques linguistiques et des répertoires linguistiques des individus, ce critère peut être très discutable, surtout si l'on déconstruit le mythe de la « maîtrise d'une langue » (BLANCHET, 2012 ; 2018). Les différentes langues ou variétés linguistiques composant le répertoire d'un locuteur ne sont pas mobilisées pour accomplir les mêmes tâches et dans les mêmes situations de communication. Chaque langue ou variété linguistique acquise ou apprise dans des circonstances particulières sert à accomplir une tâche particulière. La langue (ou langues) que l'individu apprend en première position n'échappe pas à cette réalité si bien qu'il serait illusoire de dire que la/les langues premières seraient les mieux connues. Il arrive même que des individus ne disposent que d'une compétence assez minimale dans leur langue (s) première(s) pour des raisons diverses : trajectoire personnelle, influence de l'environnement social, changement de lieu de vie, scolarisation dans une langue différente de celle(s) que l'on apprend en premier. Je peux évoquer mon cas personnel, semblable d'ailleurs à plein d'autres au Mali et même en Afrique subsaharienne. Ayant le bamanankan comme langue première, j'ai effectué toute ma scolarité en français si bien que je suis à l'aise en français avec des sujets touchant à l'univers de la recherche scientifique, à l'écriture. Je ne suis pas sûr de pouvoir rédiger dans ma langue première (bamanankan) un mémoire de recherche, un article scientifique. Nos capacités humaines ne nous permettent pas de « maîtriser » une langue quelque son statut dans notre répertoire, il en va de même pour celle(s) considérés(s) comme langue(s) première(s).
- La langue maternelle et/première est celle qui serait acquise « naturellement » par immersion sans intervention pédagogique. Or toute langue et à n'importe quel âge peut être acquise par immersion à condition que l'individu y soit exposé. Et c'est une situation largement répandue à l'échelle de l'humanité. A titre d'exemples et pour ne

parler que le cas du Mali, on remarque cela assez fréquemment chez des fonctionnaires qui acquièrent les langues des différentes zones où ils ont servi sans passer par un apprentissage formel. Lors des enquêtes de terrain, on a constaté ce phénomène chez beaucoup de témoins (enseignants et cadres du ministère de l'éducation). Ainsi, une simple analyse de la biographie langagière des individus suffit à déconstruire cette conception.

La notion de la langue maternelle et/ou première n'est pas si commandée dès que l'on dépasse les usages courants et remet en question les approches simplistes. Sans prétendre à l'unanimité et encore moins à l'exhaustivité, dans le cadre de cette étude, pour se débarrasser des arrières-pensées misogynes, l'on optera pour la notion de langue première conçue non pas seulement comme celles) acquise (s) en premier chronologiquement mais également dans un sens plus large en l'intégrant dans la réalité malienne et en rapport avec le contexte d'éducation bilingue. Elle désignera « *la/les langues de l'environnement immédiat et des interactions quotidiennes qui « construisent » l'enfant durant les quatre premières années de sa vie* » (OUANE et GLANZ, 2011 :13). Il s'agit de la/les langues que l'enfant acquiert et avec lesquelles il grandit avant son arrivée à l'école. C'est aussi la langue locale dans laquelle, l'apprenant est scolarisé.

### **3.2. La langue étrangère, remise en question d'une notion d'apparence évidente**

Dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues, la notion de la langue étrangère n'est autre que celle qui côtoie la langue dite maternelle et à laquelle elle est opposée selon une conception dualiste (langue maternelle-langue étrangère) dans des situations didactiques. C'est ainsi qu'elle est définie comme, « *toute langue non maternelle est une langue étrangère* » (CUQ, 2003 :150). Cependant, si la notion semble désigner une réalité relativement stable connue des acteurs en didactique de langues, dès qu'on la glisse sur le terrain des usages et des pratiques linguistiques, elle n'est pas si évidente et doit être questionnée en fonction de chaque contexte socio-politique et situation didactique. Une langue n'étant étrangère que par rapport à d'autres langues (DABENE, 1994), la question qui se pose est la suivante : selon quels critères peut-on évaluer ou mesurer le degré de xénité d'une langue ou du moins à partir de quel moment une langue peut être considérée comme étant étrangère. Elle est étrangère à qui, par rapport à quoi et dans quel contexte ? et plus concrètement, est-ce que le français peut être considéré comme une langue étrangère au regard des situations didactiques que l'on étudie ? L'on a l'habitude de distinguer trois degrés de xénité ou d'étrangeté d'une langue (DABENE, 1994 ; CUQ, 2003) :

- La distance matérielle ou géographique : cela concerne la distance qui sépare les aires linguistiques d'une langue à la situation didactique mais aussi au contexte social. De ce point de vue, à défaut d'être immergés en français, beaucoup d'apprenants maliens et en particulier bamakois vivent à certains égards, dans un environnement francophone à travers les médias (radios, télévision, presses écrites, internet...), les administrations et les institutions (langue officielle, donc en usage dans les administrations ou du moins dans les documents écrits) et l'histoire (celle de la colonisation). Au Mali, on peut dire que la distance est beaucoup plus sociale (la pratique du français relève dans bien des cas de la classe sociale, du statut socio-professionnel) que géographique (sauf dans certaines zones rurales hors de la pénétration médiatique et institutionnelle).
- La distance culturelle : qui se réfère à la distance qui sépare les valeurs culturelles véhiculées par la langue dite étrangère et celles de la situation didactique et sociale. De façon générale en Afrique dite francophone, ce phénomène de distance culturelle peut être fortement nuancé par le phénomène d'acclimatation qu'a connu le français dans le paysage linguistique africain (CALVET, 2007), notamment avec l'émergence des particularités locales du français en Afrique (1988). Cependant, dans les situations didactiques, au regard de certaines attitudes normatives, conservatrices, voire de dogmatisme linguistique qui consistent à ne légitimer que la seule variété standard, une distance culturelle peut être induite comme on le remarque dans les salles de classe.
- La distance linguistique : élaborée par les travaux en linguistique comparée et contrastive, elle concerne la distance entre les différentes langues du point de vue typologique (morphologie, syntaxe, phonologie, phonétique...). S'il est vrai qu'il existe des différences linguistiques entre le français et les langues locales comme on les voit lors du transfert linguistique (MAURER, 2007), la prise en compte des particularités locales du français pourrait permettre de nuancer ces contrastes.

L'analyse de ces trois degrés de xénité, en rapport avec le contexte didactique malien, remet en question ou du moins nuance la notion de français langue étrangère (FLE). En effet, cette notion n'est pas adaptée pour désigner le français dans le paysage sociolinguistique malien. Le français à travers son histoire et sa dynamique est devenu une langue africaine (DUMONT, 1990 ; DUMONT et MAURER, 1995), ou du moins une langue qui a pris les couleurs locales en Afrique, une langue qui s'est « africanisé[e] » (CLAVET, 2011). Par

conséquent, le français ne saurait être considéré comme une langue étrangère au Mali. L'appellation français langue étrangère dans les contextes éducatifs d'Afrique subsaharienne relève en quelque sorte des postures sociopolitiques chargées de connotations identitaires et linguistiques renvoyant le français à son statut de « langue coloniale ».

### **3.3. Langue seconde, explicitation d'une notion et sa signification dans le contexte d'éducation bi-plurilingue au Mali**

La notion de langue seconde est apparue à la suite de la complexification des situations didactiques où pour des raisons linguistiques mais aussi sociales et politiques la notion de français langue étrangère n'était pas convenable. Il s'agit des situations didactiques où le public scolarisé a d'autres langues premières ou d'origine que le français mais doit apprendre le français afin d'effectuer tout ou une partie de leur scolarité dans cette langue (CUQ, 2003). Sont donc concernés des apprenants nouvellement arrivés dans un pays francophone et dont le français est la langue de scolarisation (France, Canada, Belgique...). Ces apprenants, n'ayant pas le français comme langue première (donc avec peu ou pas du tout de bagage linguistique en français) sont amenés à suivre un enseignement-apprentissage spécifique en français pouvant leur permettre d'intégrer le système éducatif. La problématique des ENA (élèves nouvellement arrivés) fait partie intégrante de cette question.

La question de la notion de langue seconde concerne également les situations didactiques des pays d'Afrique anciennement colonisés par la France et qui après l'indépendance ont gardé le système éducatif colonial dans lequel le français est utilisé comme la seule langue de scolarisation. Dans ces contextes éducatifs le français n'est pas une langue première ou celle de l'environnement immédiat des apprenants. Ces derniers, devant effectuer toute leur scolarité en français, sont donc amenés à l'apprendre dès la première année de leur scolarité. Pour eux, le français est considéré comme langue seconde car on part du principe qu'ils ont déjà une autre langue première ou des langues qu'ils pratiquent avant de franchir les portes de l'écoles. Vivant dans un environnement où les interactions quotidiennes se déroulent dans d'autres langues que le français, qui n'est pas la langue véhiculaire, l'école est, pour ces apprenants, le principal milieu de développement des compétences communicatives et linguistiques en français.

La notion de langue seconde ne renvoie pas nécessairement à la deuxième langue dans l'ordre d'acquisition et/d'apprentissage. Cette conception ne serait d'ailleurs pas opérationnelle dans le contexte malien où dans bien des régions, au regard du plurilinguisme

social, beaucoup d'enfants apprennent deux ou plusieurs langues avant l'école. Dans le cadre de l'élaboration des politiques éducatives bi-plurilingues, la notion de langue seconde, utilisée pour désigner le français, renvoie à la deuxième langue apprise à l'école dans le cadre d'un enseignement/apprentissage formel. Les apprenants commencent d'abord avec une langue familière (celle de la famille ou de l'environnement social immédiat) qui est considérée comme la langue première (L1) et se projette progressivement vers le français alors appelée langue seconde (L2) (MAURER, 2007 ; 2014 ; OUANE et GLANZ, 2011).

Au regard des éclairages apportés à la notion de langue seconde, elle se distingue de celle de la langue étrangère dans des situations didactiques dans la mesure où elle a vocation à devenir une langue de scolarisation c'est-à-dire qu'elle est utilisée comme médium d'enseignement et d'apprentissage d'autres disciplines scolaires. En revanche, la langue étrangère ne joue nécessairement pas ce rôle et demeure une simple discipline scolaire. La place de la langue seconde est donc plus importante dans le monde scolaire car en tant que médium d'enseignement et d'apprentissage, elle est déterminante dans la réussite ou l'échec scolaire des apprenants.

#### **4. Didactique du bi-plurilinguisme**

Étymologiquement, la didactique renvoie à « *ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* » (CUQ, 2003 :69). En sciences de l'éducation on parle de didactique de disciplines pour faire référence à des réflexions autour de l'enseignement des différentes disciplines scolaires. Ainsi, parle-t-on de la didactique des sciences (mathématiques, chimie...) ou encore de la didactique des langues. En France, l'émergence de la didactique est fortement liée aux réflexions autour de l'enseignement et l'apprentissage du français dans des contextes extrascolaires. Il s'agit des recherches effectuées au sein des structures comme le CREDIF (centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) et BELC (bureau d'étude de la langue et civilisation française) dans les années 1960. Ces travaux s'intéressaient, d'une part, à l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde : l'apprentissage du français aux migrants, la question d'enseignement apprentissage du français dans les contextes d'Afrique francophone, d'autre part à l'enseignement du français langue étrangère, la formation de la francophonie didactique (BLANCHET, 2013).

C'est d'ailleurs le français langue étrangère (FLE) qui a joué un rôle important dans l'émergence de la didactique en tant que discipline, d'abord confondue avec la linguistique en ce qu'elle était considérée comme une linguistique appliquée ; par la suite elle s'est peu à peu

affranchie de la linguistique pour se constituer en domaine de recherche autonome (COSTE, 2014). La didactique des langues, telle qu'elle a été conceptualisée dans le monde francophone s'est faite autour de la question de l'enseignement et l'apprentissage du français. Elle s'est constituée principalement sur des apports théoriques des sciences du langage (linguistique et sociolinguistique) ; mais aussi de l'anthropologie, car l'enseignement et l'apprentissage d'une langue implique inéluctablement des considérations culturelles, de la sociologie avec la connaissance et la prise en compte des réalités sociales des locuteurs ; de la psychologie, notamment cognitive avec la compréhension et la connaissance sur la façon dont les langues s'apprennent (BLANCHET, 2000).

La didactique de langues renvoie à un travail de préparation des enseignements effectués par les concepteurs (programmes, manuels) et des enseignants. Ce travail consiste d'abord à s'informer sur l'état de la connaissance scientifique de références, puis à y sélectionner ce qui est pertinent et enseignable et enfin, transposer ces connaissances sélectionnées c'est-à-dire les rendre intelligibles, compréhensibles, les mettre à la portée des apprenants (BLANCHET, 2000). La didactique concerne donc une réflexion autour de l'information scientifique, la connaissance, la sélection de ce qui peut être pertinent dans ces informations et sa transposition en fonction d'une situation didactique donnée. La didactique renvoie au contenu d'enseignement et d'apprentissage, c'est le quoi enseignement, parfois en opposition au comment enseignement qui relève de la pédagogie.

#### **4.1. De la didactique de langues à la didactique du plurilinguisme**

Depuis les années 1990-2000, une mutation importante s'est opérée en didactique de langues qui consiste à passer de la didactique de langues à la didactique du plurilinguisme. On peut remonter cette mutation aux réflexions suscitées par *Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (DABENE, 1994) où l'on développe des apports théoriques et méthodologiques sur l'articulation des situations plurilingues et multilingues et leurs implications didactiques. Apparue pour la première fois de façon explicite sur le titre de l'ouvrage : *de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (BILLIEZ, 1998), le terme : la didactique du plurilinguisme part de l'idée que la didactique des langues ne doit pas être réduite à la didactique d'une seule langue. La révolution communicative des années 1970, sans le nommer explicitement, portait déjà les germes d'une didactique du plurilinguisme. En effet, la conceptualisation de la compétence communicative avec la déconstruction des postulats additifs du bi-plurilinguisme (la conception de Bloomfield) ainsi que l'essor du courant acquisitionnel (les travaux sur l'acquisition des langues) qui postule

que l'apprenant s'appuie sur ses préalables linguistiques pour apprendre une nouvelle langue (CUMMUNINS, 1979) ont contribué à poser les jalons de la didactique du plurilinguisme.

A cela, il faut ajouter l'émergence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) sous l'égide du Conseil de l'Europe avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). En effet, contrairement aux politiques linguistiques dirigistes qui ont présidé à la création des Etats nations et encore en vigueur dans beaucoup d'Etats européens, la nécessité de prendre en compte le plurilinguisme s'est imposée au Conseil de l'Europe confronté d'une part à la poussée des revendications identitaires régionalistes qui se traduit dans des luttes pour la sauvegarde des langues régionales. D'autre part, le Conseil est confronté à la nécessité de prendre en compte ou du moins de valoriser le capital linguistique des personnes issues de diverses formes de mobilités (migrations) et le risque d'homogénéisation linguistique en raison de la forte poussée de la langue hyper-centrale (CALVET, 2007). L'Europe s'est davantage ouverte au plurilinguisme, notamment avec le Cadre européen commun de référence pour les langues qui, à la suite de Moore et Zarate (1997 : 12), définit la compétence plurilingue et pluriculturelle de la façon suivante :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culture. L'option majeur est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (MOORE et ZARATE, 1997 : 12 et CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 :129).

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle ici définie, renvoie à une compétence composite et hétérogène (CANDELLIER et CASTELLOTTI, 2013), et prend le contrepied des conceptions cumulatives ou additives du phénomène du bi-plurilinguisme. Autrement, le degré de maîtrise ou de compétence n'est pas équivalent dans toutes les langues que le locuteur dispose dans son répertoire linguistique. La prise en compte de cette notion dans les situations didactiques permet de poser les principes de base d'une didactique du plurilinguisme.

Dans les contextes européens, la didactique du plurilinguisme se traduit au travers d'« approches plurielles ». Le dénominateur commun de ces diverses approches est qu'elles proposent des démarches pédagogiques et/ ou activités didactiques qui impliquent plus d'une langue. Ainsi, il peut s'agir d'approches qui ne visent pas un enseignement et/ou

apprentissage explicite des langues comme l'éveil aux langues ou encore la « didactique de l'intercompréhension » qui concerne les langues proches typologiquement et dans laquelle l'enseignant est amené à favoriser l'intercompréhension entre langues. (CANDELIER et CASTELLOTI, 2013). Ces approches peuvent également concerner les démarches pédagogiques et activités didactiques incluant l'exploration des structures linguistiques des langues en présence, notamment apprendre une langue seconde par comparaison à la langue première. C'est le cas des démarches et activités proposées par la didactique intégrée, ce qui ressemble à ce qui se fait dans le contexte africain.

Dans la littérature francophone, l'Afrique subsaharienne est une zone qui a concentré beaucoup de recherches sur la didactique du plurilinguisme. En effet, depuis trois à quatre décennies, l'Afrique subsaharienne est l'objet de réflexions intenses, d'expérimentations et pratiques didactiques autour de la prise en compte des langues locales dans les systèmes éducatifs. Cependant, il convient d'apporter quelques nuances entre la didactique du plurilinguisme dans les contextes européens et africains. En Europe, la didactique du plurilinguisme vise essentiellement à décloisonner les compétences linguistiques, (MAURER, 2010), à mettre en valeur la compétence plurilingue et pluriculturelle, et peut donc concerner des approches qui ne visent pas un enseignement et apprentissage explicite des langues comme on l'a évoqué ci-dessus. Elle vise, certes, un travail de mise en relation entre les langues, mais n'est pas nécessairement centrée sur la dimension métalinguistique (CANDELIER et CASTELOTTI, 2013). En revanche, dans les contextes de l'Afrique subsaharienne, la didactique du plurilinguisme n'inclut pas d'approches comme l'éveil aux langues et comporte nécessairement une forte dimension métalinguistique (en raison des normes évaluatives et de la demande du marché de l'emploi). Elle consiste à la prise en compte des langues premières des apprenants à l'école afin de relever un certain nombre de défis (MAURER, 2010) :

- Mettre en écho le multilinguisme social et le multilinguisme scolaire, et pour cela il faut travailler à changer les représentations sociolinguistiques de tous les acteurs (enseignants, parents, décideurs...) qui trouvent qu'il n'est pas utile d'enseigner les langues locales (L1) ;
- Changer le rapport aux normes surtout quand le parler mixte est systématiquement vu comme une incompetence ;
- Les pratiques pédagogiques, pour parvenir à une didactique du plurilinguisme, doivent construire d'abord une didactique des langues africaines de façon autonome et non sur



le modèle d'enseignement du français, ni sur un modèle du parallélisme où l'on juxtapose les langues, comme ce fut longtemps le cas avec la pédagogie convergence, expérimentée principalement au Mali, où l'on manquait d'un vrai travail de mise en relation entre les langues et la dimension métalinguistique était relativement absente.

La didactique du plurilinguisme en Afrique subsaharienne consiste en un enseignement et apprentissage explicite des langues africaines (L1 : langues premières des apprentissages) où les apprenants développent des compétences en lecture et l'écriture, des compétences métalinguistiques élevées. Les apprenants pourront ainsi s'appuyer sur ces compétences acquises dans l'apprentissage du français (L2). Le réinvestissement des compétences acquises en langue première (L1) dans l'apprentissage de la langue seconde (L2) est favorisé et facilité par l'enseignant qui use de stratégies de transferts linguistiques adaptées (NOYAU, 2014 ; 2018). Ce qui réunit effectivement les deux contextes : européens et africains, en matière de la didactique du plurilingue, c'est le choix et la volonté de dépasser le monolinguisme scolaire et la nécessité d'aller vers un plurilinguisme scolaire (en lien avec le plurilinguisme social) en créant, d'une part, des relations et des articulations entre les différentes langues dans l'espace classe, et d'autre part, en contribuant à la promotion et à la revalorisation des langues minorées.



## **Chapitre 4 : contextes d'enquêtes de terrain et éléments méthodologiques**

Dans les recherches en sciences humaines et sociales, les questions méthodologiques sont relativement capitales. En effet, le choix méthodologique du chercheur est intimé lié à son ancrage théorique, épistémologique, déontologique et éthique. Il est également orienté par ses questions de recherche et la spécificité du terrain que le chercheur projette d'investiguer. Aussi, dans ce travail, au regard de mes questions de recherches, ma posture épistémologique et des repères théoriques, il m'a paru opportun de privilégier une démarche combinant recherche de terrain et analyse documentaire. C'est ainsi que je me suis inscrit dans une démarche empirico-inductive qualitative privilégiant les données contextualisées et issues du terrain (BLANCHET, 2012). De temps à autre, ce travail a été alimenté par des données provenant des recherches exploitant des données quantitatives.

Cependant, avant d'entrer dans les considérations méthodologiques, il convient au préalable de faire une présentation du terrain de recherche. Il sera également question de faire un point sur le déroulement de ce terrain dans un contexte très particulier marqué par la crise sanitaire liée au COVID-19 et de nombreuses grèves, des péripéties qui m'ont poussé à me réadapter et à effectuer des réajustements méthodologiques.

### **1. Présentation du terrain de recherche contextes d'enquêtes**

Avant d'entrer dans cette partie de présentation de terrain, il convient d'apporter quelques éclaircissements sur la notion de terrain, telle qu'on peut l'entendre dans le cadre de cette recherche.

#### **1.1. Quelques éclairages sur la notion de terrain**

La notion de terrain, dans les sciences humaines et sociales (SHS) recouvre plusieurs acceptions. Dans le cadre d'une recherche inspirée des méthodes issues de l'ethnographie, le terrain peut être entendu comme :

une matière formée à la suite de processus constitutifs longs, complexes et toujours inachevés que l'on doit observer pour la comprendre et que l'on doit travailler pour la rendre intelligible, en amont dans nos pratiques d'investigations comme en aval dans notre écriture, vecteur de la transmission de notre expérience, de nos analyses, de notre recherche. (STECK, 2012 :76).

Certes localisé dans un cadre spatio-temporel, le terrain n'est pas une donnée qui existerait préalablement à la recherche. Il est le résultat d'une co-construction entre le chercheur et les acteurs qu'ils rencontrent. En effet, le terrain, dans le cadre d'une recherche, « *c'est avant tout*

*un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes, relations certes situées dans le temps, dans l'espace, dans les sociétés, des cultures, mais interactions avant tout* » ((BLANCHET, 2012 :31). Faire une recherche de terrain revient à s'engager dans une relation d'interactions et de co-constructions avec des acteurs : « *faire du terrain, c'est établir des relations personnelles avec des gens* » (AGIER, 2004 : 35<sup>52</sup>) des relations personnelles dans lesquelles « *on apprend des choses* » (Ibid). La pratique du terrain ne se limite donc pas à un simple déplacement sur une aire territoriale, c'est aussi une aventure humaine où le chercheur tisse des relations avec les acteurs en tentant autant que peut se faire de vivre leur quotidien. Cela exige, pour lui, non seulement des compétences scientifiques à la hauteur de ses recherches, mais aussi des qualités humaines. En effet, il doit mettre en avant son humanité en faisant preuve de modestie dans la mesure où il ne doit manifester aucun complexe de supériorité vis-à-vis des acteurs qu'il rencontre quant à l'appréciation de leurs pratiques.

## **1.2. Caractéristiques socio-économiques, culturelles, géographiques et linguistiques de la commune I du district de Bamako**

### **1.2.1. Caractéristiques géographiques**

Mes recherches de terrain ont été principalement conduites dans des écoles fondamentales de la commune I du district de Bamako. Créée en 1978, la commune I du district de Bamako se situe sur la rive gauche du fleuve Niger. Elle couvre une superficie de 34,26 KM<sup>2</sup> et se limite au nord par la commune de Dialakorodji (située dans le cercle de Kati), au Sud par le fleuve Niger, à l'ouest par la commune II (le marigot de Banconi fixe cette limite) et à l'est par la région de Koulikoro. Avec une population estimée à 256216<sup>53</sup> habitants, la commune I est subdivisée en six quartiers : Djelibougou, Boukassombougou, Korofina-Nord, Korofina-Sud, Sotuba, Banconi, Fadjiguila, Doumanzana, Sikoro. Les quartiers ayant le plus marqué mes recherches sont Banconi, Korofina-Nord et Fadjiguila.

### **1.2.2. Caractéristiques sociolinguistiques et économiques**

La population de la commune I, à l'instar de l'ensemble de Bamako, se caractérise par une forte hétérogénéité sociale, culturelle et linguistique. En plus des populations autochtones présentes essentiellement dans les quartiers Sikoro et Djelibougou, d'où les premiers villages ont émergé, le peuplement de la commune I s'est principalement effectué en faveur de l'exode

---

<sup>52</sup> Cité dans (BLANCHET, 2012 :31)

<sup>53</sup> Selon le dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) en 2009)

rurale. Bamanans, peuls, bobos, bozos ou encore dogons, la population de la commune I est issue de presque toutes les aires linguistiques, sociales et culturelles du Mali. Même si le bamanankan s'impose comme la principale langue véhiculaire et donc largement utilisée dans les interactions quotidiennes, la pluralité linguistique et/ou culturelle est perceptible dans les rues où l'on peut souvent voir des locuteurs pratiquer différentes langues. Les écoles n'échappent d'ailleurs pas à cette donne où beaucoup d'apprenants sont plurilingues.

Du point de vue économique, le secteur primaire domine largement les domaines d'activité économiques de la commune I. En effet, l'agriculture, notamment le maraichage est largement pratiqué au bord du fleuve Niger et le long du chemin de fer Bamako-Koulikoro tout au long de l'année. Les principales cultures sont des légumes tels que : la carotte, le chou, la laitue, le poivron la betterave. Cependant, l'urbanisation galopante entraîne une réduction drastique des surfaces maraichères, ce qui affecte l'économie des ménages qui utilisent ces surfaces pour survivre. Les surfaces maraichères n'appartiennent généralement pas aux usagers (ils n'ont d'ailleurs pas les moyens d'en acheter), mais ils les exploitent, comme dans les zones rurales, où chacun peut exploiter une portion de terre pour sa subsistance. Cette réalité, faisant partie des coutumes locales et durablement ancrées dans les imaginaires collectifs, est fortement remise en cause dans les zones urbaines où la terre est soumise à l'économie du marché. L'élevage constitue également un secteur d'activité économique important dans la commune I. Il concerne principalement les bovins, les ovins, les caprins et les volailles. La dynamique des centres urbains, avec un accès difficile à l'alimentation des animaux (absence de forêts et végétations et manque des moyens des ménages pour acheter de la nourriture pour les animaux), manque d'espaces pour élever les animaux, et la recrudescence des vols d'animaux, freine le développement de l'activité d'élevage. Avec la menuiserie et la mécanique, l'artisanat représente également une activité économique pratiquée par la population de la commune I. Le long des rues ou dans des espaces vides, sont installés menuisiers et mécaniciens dans des ateliers. Le commerce représente sans doute l'une des activités économiques les plus prolifiques de la commune I. Dans les petits ou grands magasins, les commerces ambulants le long des rues, dans les différents marchés à l'air libre ou sous des bâches, le commerce est une activité largement pratiquée par la population de la commune I. Il concerne une large variété de produits incluant des denrées alimentaires, des vêtements, chaussures etc. En plus des magasins, commerces ambulants ou de rues, chaque quartier détient son marché dont le plus gros est celui de Fadjiguila qui concentre plus d'un millier de vendeurs. Le bamanankan demeure la principale langue de communication dans ces marchés

où la nécessité de communication dans les pratiques commerciales fait que les locuteurs recourent tendanciellement à la langue véhiculaire. C'est dans ce sens d'ailleurs que Calvet (1991) note que les marchés, dans les villes africaines, sont de véritables révélateurs des dynamiques sociolinguistiques. Cependant, si le bamanankan est la principale langue utilisée dans les interactions sur les marchés, d'autres langues : bomou, dogon, peul... y sont également pratiquées.

Excepté les quartiers de Djelibougou, Doumanzana et Korofina-Nord, et la zone de Banconi Razel, l'ensemble des quartiers de la commune I se trouve dans des zones défavorisées dont une large majorité de la population vit dans des conditions socio-économiques assez instables et précaires. A défaut d'avoir des indicateurs macro-économiques officiels afin de mesurer le taux de pauvreté dans ces quartiers, on peut néanmoins s'appuyer sur les micro-situations, à savoir les constats, partant du quotidien de la population, comme on l'a fait avec la présentation des secteurs d'activités économiques et aussi les déclarations des témoins rencontrés lors de l'enquête. Si la commune I est tendanciellement insalubre, ces quartiers défavorisés le sont davantage. Des habitats précaires, des ruelles quasiment impraticables pendant la saison des pluies sont autant de situations qui caractérisent ces quartiers. D'ailleurs, les caractéristiques de la population scolaire permettent de donner une lecture assez claire de la situation générale du quartier. Les écoles sont en quelque sorte le reflet du quartier sur plusieurs plans. Ainsi la diversité socio-culturelle et linguistique de la commune dont on a parlé est visible dans les écoles avec des apprenants aux origines socio-culturelles et linguistiques diverses, même s'ils pratiquent tous le bamanankan à des degrés divers.

### **1.3. Les écoles fondamentales concernées par les enquêtes**

Les recherches de terrain ont été principalement menées dans des écoles fondamentales de la commune I<sup>54</sup>, plus particulièrement celles relevant du centre d'animation pédagogique (CAP) de Banconi. La recherche a concerné neuf écoles fondamentales réparties dans les quartiers de Banconi, Fadjiguila, Korofina-Nord et Korofina Sud. Toutes ces écoles, appuyées par les programmes Ecoles et Langues Nationales (ELAN-Afrique) initié par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et/ou SIRA (Selected Integrated Reading Activities : activités de lecture selective et intégrée) à l'initiative de USAID, appliquent plus ou moins le programme d'enseignement bilingue basé sur le curriculum bilingue par compétences.

---

<sup>54</sup> Dans la commune I, nous avons deux centres d'animations pédagogiques (CAP) : Banconi et Djelibougou.

### **1.3.1. Caractéristiques socio-économiques des écoles : des écoles au cœur des quartiers précaires**

Situées au cœur des quartiers de la commune I, les écoles reflètent en quelque sorte les caractéristiques socio-économiques et linguistiques de son environnement, car les acteurs de l'école sont avant tout des acteurs sociaux. La répartition géographique des établissements scolaires est faite de telle sorte qu'il y ait une école dans chaque quartier. Il arrive que les populations choisissent les établissements scolaires faciles d'accès, ce qui fait que les écoles des quartiers sont majoritairement fréquentées par les enfants des quartiers ou quartiers voisins, même si la proximité géographique n'est pas un critère important dès que l'on s'intéresse aux choix des classes moyennes et bourgeoises, notamment le choix porté sur des écoles privées. D'ailleurs, une école du quartier de Korofina-Nord où a lieu une partie importante de mes enquêtes de terrain est dans ce cas de figure. En effet, située au cœur du quartier et bornée par des écoles privées plus ou moins prestigieuses, cette école est principalement fréquentée par des enfants venant des quartiers voisins : Banconi et Fadjiguila, comme me l'a fait remarquer un directeur :

en réalité comme ici c'est un quartier nanti, donc nous nos élèves viennent des secteurs comme Banconi et Fadjiguila. Il y a peu d'élèves que nous avons ici et qui sont de ce quartier de cette zone (Dir-D-A, 122)

Cette situation peut être comprise par le fait que les habitants jouissant en général des conditions socio-économiques relativement aisées, optent pour les écoles privées contrairement aux ménages modestes qui n'ont d'autres options que les écoles publiques :

Comme je t'ai dit que nous nos élèves viennent pour la plupart de Fadjiguila et de Banconi. Ce sont des parents démunis. Au Mali présentement l'arbre ne cache pas la forêt, tout parent qui accepte d'inscrire son enfant dans une école publique dis-toi que c'est un démuné il n'a pas de moyens. C'est ça le constat sur le terrain sinon tout parent qui a des moyens inscrit son enfant dans les écoles privées » (Dir-D-A, 126)

Au Mali et notamment dans les centres urbains comme Bamako, l'école publique est majoritairement fréquentée par des enfants des ménages aux conditions économiques précaires, ceux qui n'ont pas de moyens de payer les frais de scolarité dans une école privée.

Les caractéristiques socio-économiques des quartiers se répercutent inéluctablement dans les écoles. En effet, une partie importante d'apprenants sont issus de familles très modestes, comme le note une enseignante :

Les élèves que nous on a chez nous là, ce sont des enfants des familles démunies. Il y a même des enfants qui ne mangent pas à leur faim. Ça fait mal au cœur de voir certains enfants, tellement ils sont sales et mal habillés. Quand tu leur demande pourquoi ils sont dans un tel état, ils te répondent que papa est sorti très tôt le matin et que maman est au marché (A-C-H, 98)

Ces conditions de vie précaires des familles qui ne sont pas en mesure de subvenir aux besoins de nourriture et d'habillement des enfants ont été soulignées par beaucoup d'enseignants. Ainsi, lors d'un entretien, un enseignant de première année s'est longuement attardé sur la situation précaire de certains apprenants de sa classe :

souvent les enfants causent entre eux en classe et tu entends certains dire à leurs camarades "*ce ne man daraka dun bi*" (moi je n'ai pas pris de petit déjeuner aujourd'hui). Une fois il y a une maman qui est venue me trouver en classe, elle a deux filles en classe. La plus petite là si elle vient à l'école elle reste jusqu'à midi mais la grande à la récréation elle part à la maison parce qu'elle ne supporte pas la faim. La femme m'a avoué que les filles ne prennent pas de petit déjeuner car il n'y a pas de moyens et que c'est pour ça la grande sœur rentre toujours à 10 heures à la maison. Elle me demande si je peux faire en sorte qu'elle reste à l'école jusqu'à midi comme sa petite sœur. Tu vois ce sont des situations difficiles (B-D-D, 121)

Un autre enseignant affirme avoir arrêté de punir les apprenants en raison des retards après la récréation. En effet, il s'est rendu compte que des retards sont liés au fait que certains enfants profitent de ce laps de temps pour aller prendre leur petit déjeuner à la maison qu'ils n'ont pas eu le matin avant d'aller à l'école. Dans de nombreux ménages à Bamako et principalement ceux des quartiers défavorisés, les trois repas ne sont pas assurés<sup>55</sup>. Le petit déjeuner, repas généralement léger, est alors le plus impacté. N'étant pas acquis à l'avance, les parents, plus particulièrement la mère de famille, procède d'abord à ses petites activités commerciales matinales, entre autres, la vente de beignet, ce qui lui permet d'acheter de quoi préparer un petit déjeuner.

En raison de cette précarité, des ONG viennent en aide aux familles démunies dans la scolarité de leurs enfants. A titre d'exemple, dans une classe où j'ai fait des enquêtes, il y avait une dizaine d'apprenants dont la scolarité est prise en charge par un programme humanitaire mené par l'ONG *Right To Play* qui œuvre principalement dans les zones défavorisées afin d'accompagner financièrement les ménages les plus modestes dans la scolarisation de leurs enfants. Cette ONG, très active dans le district de Bamako, mène des actions de mobilisation et de sensibilisation afin d'identifier les enfants non scolarisés, les inscrire à l'école et leur donner les moyens de poursuivre leur scolarité. Right to Play fournit à

---

<sup>55</sup> Selon une pratique ancrée dans de nombreuses cultures au Mali, l'alimentation normale comprend trois repas par jour : le petit déjeuner (matin), le déjeuner (dans la journée) et le dîner (la nuit).



ces enfants des fournitures scolaires et assure leur frais d'inscription, selon la confiance du directeur d'une école située à Korofina-Nord qui compte un nombre important d'enfants scolarisés grâce à Right To Play. Ce sont des enfants considérés comme des cas sociaux, comme le précise le directeur :

Ce sont des cas sociaux, par cas social ici il faut comprendre par-là que les frais scolaires là le parent ne paie plus ça, bon il n'en a même pas les moyens. Pas de frais de transfert, pas de coopérative, rien et quelques fois de tels enfants quand ils sont dans le besoin en documents ou encore quand une ONG fait un don en outils d'écoliers donc on les priorise » (Dir-D-A, 134)

Sans ce programme, beaucoup de parents n'auraient pas pu envoyer leurs enfants à l'école, faute de moyens. La situation socioéconomique des parents d'élèves est assez précaire comme l'illustre cet exemple :

En réalité mon frère ça ne va pas quoi (il est un peu ému). Par exemple la semaine dernière il y a une dame qui est venue nous voir. Après la présentation, elle me dit "directeur je voudrais inscrire mon enfant" je lui dis le frais d'inscription c'est 7000<sup>56</sup> F elle me répond "je viens de perdre mon mari" donc ça veut dire qu'elle n'a pas les moyens. Je lui ai demandé une copie d'extrait d'acte de naissance de son enfant et j'ai accepté son enfant » (Dir-D-A, 138)

Par ailleurs, de nombreux enseignants m'ont déclaré, lors des entretiens et discussions, qu'il leur arrive généralement de voir ou même de rencontrer leurs apprenants, en dehors du temps scolaire (vacances scolaires, weekends...) dans les rues ou dans les marchés, pratiquer des petites activités commerciales en compagnie de leurs parents, voire seuls/

En double vacation, étant en classe dans l'après-midi, tu vois les enfants de ta cohorte du matin se promener dans les rues et ils passent juste derrière ta fenêtre, ils vendent des petits trucs qu'ils portent sur leur tête. Le matin aussi, tu vois des enfants de la cohorte de l'après-midi faire la même chose, ils passent derrière ta fenêtre en te saluant. Nous on rencontre beaucoup de nos enfants dans les rues et dans les marchés, ils passent leur temps extrascolaire à faire du commerce avec leurs parents ou seuls. Bon c'est ça la réalité dans ces quartiers, les gens sont pauvres. Il faut prendre en compte toutes ces choses, sinon tu vas pénaliser les gens pour rien alors que ce n'est pas de leur faute. Il faut comprendre pourquoi il y a des enfants qui viennent en retard à l'école ou des enfants qui sont tellement fatigués qu'ils dorment en classe (BSE, 38)

Une situation qui touche qui touche sur le plan émotionnel certains enseignants et impacte les rendements scolaires des apprenants. La précarité caractérise ainsi les conditions socio-économiques de nombreux apprenants dans ces écoles.

---

<sup>56</sup> Environ une dizaine d'euros

### 1.3.2. Les caractéristiques sociolinguistiques

Du point de vue linguistique, les acteurs de l'école, en l'occurrence les enseignants et les apprenants sont dans leur écrasante majorité bi-plurilingue, à l'image de la commune I et l'ensemble de la ville de Bamako où le bi-plurilinguisme social est la norme. La langue la plus pratiquée dans l'espace scolaire est le bamanankan, principale langue véhiculaire. La quasi-totalité des enseignants et apprenants pratiquent cette langue à différents degrés qu'ils utilisent dans les échanges informels. Le bamanankan est également utilisé dans l'enseignement. Cela concerne non seulement les classes bilingues où il sert de médium d'enseignement, mais il est aussi présent dans les classes censées être monolingues (exclusivement en français) où des enseignants y ont recours comme moyen de communication et de compréhension dans l'enseignement de différentes disciplines (histoire, géographie, mathématiques, physiques, français...). C'est d'ailleurs un choix assumé par l'écrasante majorité du personnel enseignant (y compris ceux qui se disent opposés à l'idée d'un enseignement bilingue) qui déclare que sans le recours au bamanankan, il serait difficile, sinon impossible de se faire comprendre par les élèves :

*Bamanankan te se ka bo école la (on ne peut pas enseigner sans utiliser le bamanankan). Les enfants ne comprennent pas tout en français. Quand tu poses une question en français et que les apprenants ne comprennent pas, tu essaie de reformuler et s'ils ne comprennent toujours pas, il faut traduire en bamanankan, c'est ça hein, on ne peut pas enseigner sans utiliser le bamanankan (A-F-F, 21)*

Partant d'une observation des pratiques linguistiques dans les écoles (dans la classe et dans la cour de l'école), on peut dresser le constat suivant :

- Les échanges entre enseignant.es peuvent se dérouler en bamanankan ou en français. Le choix de l'une ou l'autre langue se fait en fonction de la nature de la conversation. Les conversations de nature professionnelle ont tendanciellement lieu en français, comme les conversations tenues dans le cadre de la CA (Communauté d'apprentissage), entre un directeur et un enseignant ou entre enseignants eux-mêmes lorsqu'ils parlent de leçons ou autres sujets relevant de la pratique de leur métier. Les conversations relevant des sujets de la vie quotidienne (familial, amical...) se passent principalement en bamanankan. Néanmoins, cette répartition n'est pas si catégorique et si nette car l'une ou l'autre langue peut se glisser dans les différents sujets, sans oublier les pratiques de mélanges de langues ou l'alternance codique en l'occurrence ;

- Dans les conversations entre enseignant.es et apprenants en situation de classe, le bamanankan est principalement utilisé lorsqu'il s'agit d'échanges informels. Mais, les enseignant.es ont tendance à privilégier le français lorsqu'il s'agit d'un acte de langage plus impératif (donner des ordres, exiger quelque chose...), dans un cadre interactif ne nécessitant d'ailleurs pas en général de réponses verbales de la part des apprenants mais plutôt des actes à accomplir, des tâches à exécuter. On peut ainsi remarquer des expressions généralement à la forme impérative comme : *viens ici...*, *taisez-vous...*, *va me chercher...*. En classe, les deux premières années sont dominées par l'usage du bamanankan dans les échanges et il sert de support à l'enseignement du français. Dans les classes supérieures où le français est censé être la seule langue en usage, une partie importante des interactions se passent également en bamanankan, surtout quand il s'agit d'expliquer des leçons. En dehors de la classe, les interactions entre enseignants et apprenants sont dominées par l'usage du bamanankan, surtout quand il s'agit des sujets n'ayant pas de rapports avec les cours.
- Les échanges entre apprenants, aussi bien en classes que dans la cour de l'école, se déroulent principalement en bamanankan. Si dans les classes, le règlement oblige parfois les apprenants à parler en français, celui-ci reste pourtant très marginal. Dans la cour de l'école, la quasi-totalité des échanges entre apprenants s'effectuent en bamanankan. Il est rarissime d'entendre les apprenants s'exprimant entre eux en français, même dans les échanges portant sur les leçons. Cependant, on peut remarquer que des apprenants recourent à des expressions en français, et des cas de mélanges de langues (alternance codique).

A travers ce constat, l'on se rend compte que les échanges dans l'espace scolaires sont dominés par un duo linguistique : bamanankan-français dans un environnement social (la commune I et la ville de Bamako) pourtant plurilingue. Les pratiques linguistiques dans les écoles contrastent cependant avec les répertoires linguistiques des acteurs. En effet, la plupart des enseignant.es et apprenant.es avec qui j'ai été en contact d'une manière ou d'une autre est plurilingues, non seulement en raison de leurs pratiques du français et du bamanankan mais aussi d'une autre langue locale du Mali. A titre d'exemples, dans la classe que j'ai observée, sur une trentaine d'apprenants, plus de la moitié pratique et/ou est en contact avec une autre langue, en plus du bamanankan dans son environnement familial. Il en va de même pour les enseignant.es que j'ai rencontrés. Le paysage linguistique de l'espace scolaire ne reflète pas nécessairement le répertoire linguistique des acteurs.

Cette présentation ne prétend pas rendre compte de façon exhaustive du paysage linguistique de l'espace scolaire. Elle a simplement pour vocation d'en donner une vue d'ensemble (au risque de tomber parfois dans le simplisme). L'usage des langues dans l'espace scolaire (échanges entre différents acteurs dans et dehors des classes) est tellement complexe qu'il est difficile d'en rendre compte de façon exhaustive. Si l'une ou l'autre langue est privilégiée en fonction des acteurs, du contexte et du sujet des échanges, les locuteurs, dans leurs pratiques linguistiques quotidiennes, sont habitués à passer d'une langue à l'autre et/ou à les mélanger, recourant ainsi fréquemment au phénomène du mélange de langues ou d'alternance codique (*code switching* ou *code mixing*). En plus de ces écoles, une partie de mes recherches de terrain a porté sur différentes directions du ministère de l'éducation nationale.

#### **1.4. Les directions du Ministère de l'Education Nationale (MEN), une partie intégrante du terrain d'enquête**

Dans le but de confronter d'une part, les politiques linguistiques et éducatives et les discours sur ces politiques et d'autre part les pratiques de terrain, discours sur ces pratiques et représentations des acteurs de terrain censés appliquer ces politiques éducatives, j'ai jugé nécessaire d'enquêter dans certaines structures du Ministère de l'Education Nationale (MEN). Différentes structures ministérielles sont incontournables car elles sont directement impliquées dans l'élaboration des politiques éducatives et/ou linguistiques du Mali. Il s'agit de la Direction Nationale de l'Enseignement fondamental (DNEF), la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP) la Direction Nationale l'Enseignement Normal (DNEN), la Direction Nationale de l'Education Non Formelle et des Langues Nationales (DNENF-LN) et l'Académie Malienne des Langues Nationales (AMALAN). L'intérêt de faire de ces départements du MEN un terrain de recherche réside dans le fait de pouvoir confronter les politiques linguistiques et éducatives, telles qu'elles s'élaborent et se mettent en œuvre et les discours des acteurs sur ces politiques. En outre, cette option permet d'avoir une vision plus holistique des questions éducatives relatives à l'éducation bilingue. C'est pourquoi, toutes les directions retenues dans le cadre de mon enquête sont engagées d'une manière ou autre dans l'élaboration et le déploiement des politiques éducatives et/ou linguistiques en matière d'éducation bilingue.

### **1.4.1. La Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF), le département en charge de l'enseignement fondamental**

Service central du Ministère de l'Éducation National et créée en 2011<sup>57</sup>, la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF) a pour tâche d'élaborer les éléments de la politique nationale en matière d'enseignement fondamental et assurer la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre. A ce titre, elle est chargée, entre autres, de l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies pour promouvoir l'accès à l'enseignement fondamental et la qualité de l'enseignement dispensé, du suivi et l'évaluation de la mise en œuvre du curriculum de l'enseignement fondamental ainsi que de la politique de la formation des enseignants. La DNEF s'occupe également de la promotion de l'enseignement bilingue.

La DNEF est répartie en cinq grandes divisions qui se composent de différentes sections de travail. La division *Pédagogie* qui a entre autres tâches, d'assurer la supervision des innovations pédagogiques et le suivi et l'évaluation de l'application de l'enseignement bilingue et le curriculum de l'enseignement fondamental m'a particulièrement intéressé. La DNEF, à travers cette division joue un rôle important dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'éducation bilingue. Par ailleurs, la gestion des centres d'animation pédagogiques (CAP) relève de la responsabilité de la DNEF. C'est ainsi que dans le domaine de l'éducation bilingue, elle assure le renforcement des capacités des agents des centres d'animation pédagogiques.

Mes enquêtes au sein de la DNEF où j'avais déjà effectué un stage dans le cadre de mon master, a consisté essentiellement à mener des entretiens et discussions avec les cadres et agents qui y travaillent. L'objectif visé était de m'en acquérir du rôle que détient effectivement la DNEF et la place qu'elle occupe non seulement dans l'élaboration des textes officiels mais également de façon concrète, dans la mise en place des politiques éducatives concernant l'éducation bilingue, ses relations avec les autres structures ministérielles impliquées, les structures déconcentrées (CAP), les établissements scolaires et les parents d'élèves. Par ailleurs, il s'agissait aussi recueillir les discours et les représentations des cadres qui sont impliqués dans l'élaboration et la mise en place des politiques éducatives bilingues. Certains cadres disposent d'une expérience et d'une connaissance plus ou moins large des politiques éducatives en matière d'éducation bilingue du fait de leurs parcours professionnels. En effet, avant d'être affectés à la DNEF, ils ont occupé des postes administratifs et/ou

---

<sup>57</sup> Loi N°2011 - 023 du 11 juin 2011

techniques : agents administratifs ou conseillers techniques dans d'autres structures du ministère, dans une académie d'enseignement (AE), dans un centre d'animation pédagogique ou encore acteurs de terrain en tant qu'enseignants ou directeurs. Cette partie de l'enquête a donc été l'occasion d'avoir un retour d'expériences de ces agents et leurs points de vue sur l'éducation bilingue dans son ensemble.

#### **1.4.2. La Direction Nationale de la Pédagogie (DNP), la « *direction mère du MEN* »**

Bâtie sur les ruines de l'ex IPN (Institut Pédagogique National), la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP) est, tout comme la DNEF, l'un des services centraux du MEN créée en 2010<sup>58</sup>. Considérée par certains de ses agents comme « *la Direction mère du MEN*<sup>59</sup> » en raison de sa position quasi centrale dans la politique éducative du Mali, la DNP a pour mission d'élaborer les éléments de la politique nationale dans le domaine de la conception des programmes et manuels scolaires, des méthodes et innovations pédagogiques, de la recherche pédagogique et de l'évaluation et d'assurer la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre. Elle est ainsi chargée d'élaborer les programmes d'enseignement pour tous les ordres d'enseignements (préscolaire, fondamental, enseignement normal, enseignement secondaire général, technique et professionnel). Elle s'occupe également d'élaborer les cahiers de charge technique et pédagogique des manuels scolaires ainsi que la validation des manuels scolaires produits par des éditeurs privés.

La DNP joue un rôle important dans l'élaboration des politiques éducatives en matière d'éducation bilingue puisqu' elle élabore les programmes scolaires de l'éducation bilingue ainsi que les programmes de formation des enseignants à l'éducation bilingue. Tout comme la DNEF, l'organisation de la DNP obéit à une répartition par divisions et ces divisions sont composées de différentes sections. En ce qui me concerne, c'est la division programmes scolaires et la division manuels scolaires et matériels didactiques et les différentes sections rattachées à ces divisions, notamment celle consacrée aux langues nationales qui ont fait l'objet d'enquêtes. Si les activités de rédaction, d'édition, d'impression et de distribution des manuels scolaires ont été privatisées dans le cadre de la mise en œuvre du PRODEC (programme décennal pour le développement de l'éducation), la DNP détient toujours, et conformément à sa mission, un droit de regard sur tous les manuels scolaires devant être déployés dans les écoles maliennes. En effet, toute entreprise du livre dans le secteur privé

---

<sup>58</sup> Ordonnance N°10 – 29/ P-RM du 04 aout 2010.

<sup>59</sup> C'est ce que certains agents de la DNP que j'ai rencontrés me disaient quand je leur demandais le rôle de la DNP

avant de commercialiser un manuel scolaire, doit le soumettre préalablement à l'approbation de la DNP, à qui revient le pouvoir de valider ou invalider en fonction de sa conformité avec les programmes scolaires.

De même qu'à la DNEF (Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental), l'intérêt de faire des enquêtes à la DNP réside avant tout dans le fait pouvoir m'édifier sur le rôle que joue effectivement cette direction dans l'élaboration et la mise en place des politiques éducatives en matière d'éducation bilingue au-delà des textes officiels. C'est ainsi que j'ai été amené à conduire des entretiens et faire des discussions avec des cadres et agents techniques de la structure. Il s'agit principalement des acteurs travaillant à la division *programmes scolaires*, notamment les sections qui s'occupent de l'élaboration des programmes en éducation bilingue. En plus d'aborder les questions sur la place de la DNP, l'état des lieux de l'éducation bilingue en ce qui concerne les programmes scolaires, manuels les manuels pédagogiques et l'engagement/désengagement de l'Etat, les responsabilités de la DNP, les entretiens ont concerné également les points de vue des acteurs de la direction ainsi que leurs représentations. On a également mis à ma disposition des documents officiels sur la politique éducative de l'Etat et l'attention portée sur l'éducation bilingue.

#### **1.4.3. La Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN), la structure en charge de la formation des enseignants**

La DNEN (direction nationale de l'enseignement normal) était initialement une division de la DNEF en charge de la formation (initiale et continue) des enseignants de l'école fondamentale. Elle a été érigée en direction autonome en faveur d'une ordonnance gouvernementale<sup>60</sup> le 31 décembre 2013. Cette ordonnance lui confère les missions suivantes :

- Elaborer les éléments de la politique nationale de la formation initiale et continue des enseignants et des éducateurs dans les sous-secteurs de l'enseignement fondamental, de l'éducation préscolaire et spéciale ;
- Assurer la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre.

La DNEN est une structure essentiellement consacrée aux questions relatives à la formation des enseignants. A ce titre, elle est chargée de la mise en œuvre, de la coordination et de la promotion de la formation tant initiale que continue des enseignants, en concertation avec les

---

<sup>60</sup> Il s'agit de l'ordonnance N°2013-026 /P-RM du 31 décembre 2013

structures déconcentrées que sont les académies d'enseignement (AE) et les centres d'animation pédagogiques (CAP). La DNEN dispose de compétences dans l'élaboration des modules de formation continue qu'elle met à la disposition des enseignants. En ce qui concerne l'éducation bilingue à laquelle les enseignants sont exclusivement formés par le biais des formations continues, la DNEN devient alors incontournable.

Concernant mes enquêtes au sein de la DNEN, j'ai procédé de la même manière que dans les deux directions précédentes. Elles ont consisté à rencontrer dans le cadre des entretiens et des discussions des cadres administratifs et techniques de la structure. Il a ainsi été question du rôle de la DNEN dans la mise en place de l'éducation notamment à travers sa mission de formation (continue et initiale) des enseignants, de la politique, des projets et de nouvelles perspectives de la direction en matière de la formation des enseignants à l'éducation bilingue et que les modalités concrètes d'organisation de la formation et d'intervention sur le terrain auprès des structures déconcentrées et des établissements scolaires. On a également parlé des outils mobilisés pour l'identification des besoins en formation des enseignants, notamment en éducation bilingue et ce dans le but de confronter le discours des enseignants sur leurs formations et ceux des acteurs de la formation des enseignants. Ces enquêtes ont également été l'occasion d'avoir un retour d'expériences de certains acteurs ayant beaucoup travaillé dans le domaine de l'éducation bilingue à différents niveaux et d'avoir aussi leurs avis personnels.

#### **1.4.4. Les directions en charge des langues nationales : la Direction Nationale de l'Éducation non formelle et des langues nationales (DNENF-LN) et l'Académie Malienne des Langues Nationales (AMALAN)**

En plus des directions centrales du MEN, je me suis intéressé aux directions en charge de la politique linguistique de l'État en matière des langues nationales. Il s'agit de l'Académie Malienne des Langues Nationales (AMALAN) et la Direction nationale de l'éducation non formelle et des langues nationales (DNEF-LN). La politique d'éducation bilingue étant liée de façon indissociable à la politique linguistique de façon générale, il relève d'une importance capitale d'inclure ces structures publiques. En effet, elles s'intéressent à la promotion et à la revalorisation des langues nationales à travers des activités d'enseignement et de recherche.



La DNAFLA<sup>61</sup> (Direction nationale de la linguistique appliquée et de l’alphabétisation fonctionnelle) déjà impliquée dans la première phase de l’éducation bilingue (en formant les enseignants des premières classes bilingues) a été transformée pour donner naissance à la DENENF-LN et l’AMALAN. Créée en 2010<sup>62</sup>, la DNENF-LN a pour missions d’élaborer les grands axes de la politique nationale dans le domaine de l’éducation non formelle et des langues nationales (les langues nationales sont essentiellement utilisées comme médiums d’enseignement et d’apprentissage dans l’éducation non formelle au Mali). Elle assure également la coordination et la mise en œuvre de l’éducation non formelle sur l’ensemble du territoire national. C’est la DNENF-LN qui gère les différents centres de l’éducation non formelle, en formant les enseignants, les animateurs, les formateurs, en concevant le curriculum de l’éducation non formelle. En ce qui concerne l’utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel, la DNENF-LN, fort de son expérience dans l’éducation non formelle, joue un rôle important notamment en ce qui concerne les aspects linguistiques et pédagogiques des langues locales. Les agents de la structure prennent d’ailleurs part aux différents ateliers de conception de modules de formation en éducation bilingue.

La DNENF-LN n’est pas uniquement une direction tournée vers l’administration ou le management, c’est aussi un centre de formation en langues locales. En effet, la direction propose des formations d’initiation et/ou de consolidation dans les différentes langues du pays, des formations sanctionnées par une attestation. Ces formations concernent un public large et très diversifié : enseignants d’écoles bilingues désirant consolider leurs acquis linguistiques, des journalistes des médias qui proposent des émissions en langues locales, des hommes politiques et des jeunes diplômés. Les enquêtes au sein de la DNENF-LN ont porté sur le rôle que joue effectivement la structure dans le domaine de l’éducation bilingue dans le système éducatif formel à travers des entretiens avec des cadres. Elles ont porté aussi de façon assez large sur le travail effectué au sein de la direction sur la promotion et la revalorisation des langues nationales et aussi sur les offres de formations qu’elle propose, la spécificité ainsi que les motivations éventuelles du public. J’ai rencontré quelques apprenants et échangé avec eux sur leurs motivations à apprendre et/ou à consolider (leur acquis en) une langue locale et leurs avis sur l’éducation bilingue.

---

<sup>61</sup> Les différentes reformes de la DNAFLA ont donné naissances à trois structures : DNENF-LN, AMALAN et CNRE-NF (Centre national de ressources de l’éducation non formelle)

<sup>62</sup> Ordonnance N°10-030 /P-RM du 4 aout 2010.

L'AMALAN créée en septembre 2012<sup>63</sup>, est un établissement public à caractère scientifique, technologique et culturel. Sa mission est principalement tournée vers la recherche sur les langues nationales. A ce titre, elle est chargée de l'aménagement et la planification linguistique du Mali. Elle instrumente et outille les langues locales en élaborant les règles de transcriptions, descriptions scientifiques etc. l'AMALAN s'occupe de l'individuation et de la standardisation linguistique au Mali. Sa place est ainsi centrale dans la définition de la politique linguistique nationale. Dans son organisation, une équipe de chercheurs se consacre à chaque langue identifiée et reconnue au Mali, qui constitue de ce fait une unité de travail. L'AMALAN est en ce sens la structure habilitée à faire des recherches sur les langues nationales et les résultats de ses recherches sont mis à la disposition des structures d'enseignement et formation des langues. Ce rôle confère alors à l'AMALAN une place cruciale dans l'éducation bilingue.

J'ai été accueilli à l'AMALAN par le secrétaire général<sup>64</sup> qui m'a permis d'entrer facilement avec des agents. J'ai donc pu rencontrer et discuter aussi bien des cadres administratifs que des agents de différentes unités linguistiques. L'objectif de ces échanges est de m'édifier sur le rôle de l'AMALAN dans l'enseignement des langues nationales dans l'éducation formelle. Nos échanges ont également porté sur des thèmes plus généraux concernant la politique linguistique du Mali en matière des langues nationales, les méthodes et les outils mobilisés par l'AMALAN dans les recherches linguistiques, leurs rapports avec les autres structures étatiques ainsi que les partenaires privées intervenant dans le domaine des langues nationales. Il a été également question des motivations, impressions et représentations des agents dans leurs recherches sur les langues locales et sur les perspectives de leur promotion ainsi que sur la standardisation linguistique.

Avant d'entrer dans le détail de la pratique de terrain, il convient de s'attarder sur des péripéties qui ont impacté le déroulement de cette recherche. Il s'agit bien évidemment et principalement de la crise sanitaire liée à la pandémie du Coronavirus mais aussi de nombreuses grèves dans le secteur de l'éducation au Mali. La crise sociopolitique qui a secoué le Mali a eu également sa part d'impact.

---

<sup>63</sup> Ordonnance N°21 /P-RM du 13 septembre 2012.

<sup>64</sup> En écrivant ces lignes, j'ai une pensée émue pour cet homme jovial, ouvert, cultivé et humaniste, décédé quelques mois après notre rencontre. Il a rendu mon séjour très agréable à l'AMALAN. Mes discussions avec lui ont largement nourri mes recherches.

## **2. Contextes de réalisation de l'enquête : recherches de terrain, entre perturbations et réajustements**

Mes recherches de terrain ont particulièrement été impactées par un certain nombre d'évènements imprévus. Ces évènements vont de grèves dans le système scolaire malien à la crise sanitaire liée à la pandémie du coronavirus en passant par la crise sociopolitique qui a frappé le Mali. Tous ces évènements ont d'une manière ou d'une autre perturbé le cours de cette recherche.

### **2.1. Les perturbations : de nombreuses grèves à la crise sanitaire et politique**

#### **2.1.1. La part de nombreuses grèves**

Depuis plus d'une décennie, le système éducatif malien est le théâtre d'importantes perturbations liées notamment aux nombreuses grèves si bien qu'une année scolaire normale semble être un rêve lointain. Ces perturbations qui concernent tous les niveaux du système éducatif malien compromettent le cours des années scolaires qui sont généralement « sauvées<sup>65</sup> » in extremis par la tenue des examens de fin d'année. Principalement provoquées par le syndicat des élèves et étudiants : AEEM (Association des élèves et étudiants du Mali), les perturbations de ces dernières années sont essentiellement liées aux revendications d'un collectif de syndicats d'enseignants : les syndicats signataires du 15 octobre 2016. Ce collectif qui rassemble plusieurs syndicats de l'éducation nationale (enseignement préscolaire, fondamental, secondaire général et professionnel) a été créé pour coordonner la lutte des enseignants dans leurs revendications pour de meilleures conditions de vie, la revalorisation du statut du personnel enseignant et la hausse des salaires. Dans la manifestation de ses revendications, ce collectif appelle généralement à l'arrêt des cours dans les établissements scolaires. Après une série de grèves (et donc d'arrêt des cours) lors des années scolaires précédentes pour revendiquer la reconnaissance d'un statut particulier au personnel enseignant, ils ont eu gain de cause en janvier 2018. Une loi<sup>66</sup> votée à l'Assemblée nationale dote les personnels enseignants d'un statut particulier assorti d'une revalorisation salariale.

---

<sup>65</sup> C'est le mot utilisé par les autorités politiques et éducatives à la fin de chaque année scolaire et qui se résume à la tenue des examens de fin de d'année (DEF et Bac).

<sup>66</sup> Décret n° 2018-0067/P-RM du 26 janvier 2018 fixant les modalités d'application du Statut du Personnel enseignant de l'enseignement secondaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale.

Par rapport à l'année 2019-2020, un article de cette loi était au cœur des revendications. Il s'agit de l'article de 39 qui stipule que « toute *majoration des rémunérations des fonctionnaires relevant du Statut général s'applique de plein droit au personnel enseignant de l'Enseignement secondaire, fondamental et de l'Education préscolaire et spéciale* ». Les fonctionnaires relevant du statut général ont bénéficié d'une majoration de 20%. Or cette majoration n'a pas été appliquée aux rémunérations des enseignants. Ces derniers ont estimé que cela constitue une violation de l'article 39 de cette loi. Les syndicats signataires du 15 octobre ont engagé un bras de fer avec le gouvernement. Après des négociations sans issue, les syndicats ont ainsi appelé les enseignants à des grèves ponctuelles dès le mois de décembre 2019 avec un mot d'ordre de grève s'étalant sur deux semaines. A la reprise, espérant une issue favorable aux négociations interminables, les enseignants ont été appelés à reprendre les cours. Après deux semaines de cours, un nouveau mot d'ordre de grève a été lancé. En l'absence d'accord avec les autorités, les cours ont de nouveau eu été interrompus. En somme, entre janvier 2020, début de ma recherche de terrain et mi-mars, recrudescence de la crise sanitaire liée au COVID-2019, il n'y a eu qu'environ trois semaines de cours, une situation qui fortement impacté le cours de mes enquêtes, en particulier les observations des classes, d'où mon choix pour des stratégies alternatives pour contourner ces difficultés.

### **2.1.2. La part de la crise sanitaire liée au COVID-2019**

De l'année 2020, l'on retiendra pendant très longtemps la pandémie de la COVID-19 qui est sans doute le fait le plus marquant à l'échelle de la planète. Entre interruption totale ou partielle, réajustement et adaptation, tous les secteurs d'activités ont été d'une manière ou d'une autre touchés par cette crise qui s'est étalée sur la quasi-totalité des pays du monde. Le Mali n'a donc pas été épargné par le COVID-19. Après plusieurs semaines d'attente interminable lors desquelles la population a été suspendue aux rumeurs incessantes et à une éventuelle confirmation de la part de l'Etat, le verdict est finalement tombé le 25 mars 2020. Le Mali a enregistré ses premiers cas d'infection au COVID-19 (deux personnes rentrées de la France ont été testées positives). Deux jours plus tard face l'augmentation des nouveaux cas, le président de la République réunissait le Conseil Supérieur de la Défense afin de prendre des mesures pour contrer cette recrudescence des nouveaux cas. Outre l'instauration d'un couvre-feu, la fermeture des établissements de loisirs, restaurants et hôtels, demi-jauge dans les services administratifs de l'Etat, il a été décider de fermer tous les établissements d'enseignants (écoles fondamentales, lycées, universités...) sur toute l'étendue du territoire national.

Ainsi, en plus des grèves, le déroulement de mes recherches venait de prendre un autre coup dur avec la fermeture des classes. Les observations de classes ont ainsi été fortement compromises. Par ailleurs, le fonctionnement des services administratifs à demi-jauge a rendu difficile les enquêtes dans les structures administratives du MEN (Directions, centre d'animation pédagogique) où je voulais rencontrer et discuter avec certains acteurs clés de la politique éducative bi-plurilingue. Entre rendez-vous manqués, absence dans les services et déplacements sans suite, les rencontres avec certains acteurs aux fonctions clés a pris beaucoup de temps à se concrétiser. Il n'a d'ailleurs pas été possible d'obtenir un rendez-vous avec certaines personnes qui étaient toujours absentes de leurs lieux de travail et qu'il était difficile de joindre par téléphone.

### **2.1.3. La part de la crise sociopolitique**

Une série de manifestations conduites par un ensemble hétéroclite d'acteurs sociopolitiques (hommes politiques, leaders religieux, activistes de la société civile...) ont fait suite aux élections législatives tenues les 29 mars et 19 avril 2020 dont les résultats ont été largement contestés. En effet, le gouvernement en place a été mis en cause par les manifestants qui l'accusaient de malversation et fraude électorales. Mais une analyse plus approfondie permet de voir que ces élections n'ont été que la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. Largement élu en 2013 à la suite des élections présidentielles tenues après un Coup d'Etat militaire perpétré contre le président Amadou Toumani Touré en mars 2012 et réélu en 2013, le président Ibrahim Boubacar Keita dit IBK incarnant l'espoir du peuple, en proie à l'insécurité et à la pauvreté. Cependant, les deux mandats d'IBK n'ont pas permis de venir à bout de l'insécurité et de la pauvreté. La situation s'est même progressivement détériorée sous le double effet de l'impact des groupes armés qui occupent désormais la quasi-totalité de la moitié nord et centre du pays et de la corruption qui gangrènent les hautes sphères de l'Etat. Ces affaires de corruption mettant en cause les hauts dignitaires du régime (dont le fils du président Karim et plusieurs de ses ministres et proches conseillers) qui fuyaient régulièrement sur les réseaux sociaux, avec son cortège de fake news et d'informations vérifiables, ajoutées aux effets économiques des restrictions sanitaires liées à la crise du COVID-19 (avec l'augmentation des prix des denrées alimentaires de premières nécessités) ont été les véritables déclencheurs de ce courroux social.

Les manifestations ont commencé en avril 2020 et se déroulaient tous les vendredis. En juin 2020, afin de donner une orientation plus politique à leurs actions et de converger leurs forces, les organisateurs ont mis en place le 5 juin 2020 une plateforme : le M5-RFP (Mouvement du

5 juin-Rassemblements des Forces Patriotiques). Sous l'égide de cette plateforme, les manifestations ont pris plus d'ampleur si bien qu'elles paralysaient la ville de Bamako tous les vendredis. Face à un régime de plus en plus impopulaire, le M5-RFP, incarné par le célèbre Iman Mahamoud Dicko<sup>67</sup>, alors président du Haut Conseil Islamique du Mali (HCIM), est progressivement monté en côte de popularité aux yeux de toutes les couches sociopolitiques, à l'exception des partisans du président ayant rejoint le mouvement. Ces manifestations ont été sanctionnées par un Coup d'Etat dans la nuit du 18 au 19 août 2020, mené par un groupe d'officiers supérieurs.

Les manifestations ont, dans une certaine mesure, perturbé cette recherche de terrain. En effet, la gestion de la crise politique a d'abord impacté le calendrier de réouverture des salles de classe, la confrontation et la gestion de la colère populaire étant devenue la nouvelle priorité du gouvernement. Ensuite, les syndicats enseignants contestataires ont lié leurs causes à celles de tous les Maliens et ont, en quelque sorte rejoint les rangs des manifestations en faveur d'une convergence des luttes. C'est d'ailleurs pour cette raison que le premier ministre qui s'était catégoriquement opposé à l'application du fameux article 39, a finalement cédé sous cette pression, mais hélas, il était déjà trop tard. Enfin, la situation sociopolitique a été tellement dégradée et tendue en raison de l'ampleur des manifestations que certains témoins, notamment des hauts cadres de l'éducation, des administrateurs scolaires et même des enseignants avec lesquels j'avais réussi à obtenir un rendez-vous d'entretien, se sont désistés. Ils ont justifié ce désistement par la situation chaotique du pays qui a nourri un sentiment d'insécurité chez eux. Ils ont affirmé ne pas être en mesure de se soumettre à un entretien portant sur un thème qui soulève des sujets politiques sensibles. Ils ont ainsi eu peur que ma démarche de recherche ne les expose, étant donné que la question de l'éducation bi-plurilingue au Mali est liée à des questions politiques.

Face à ces différentes perturbations ayant entraîné la fermeture des salles de classes et sans aucune perspective d'ouverture, j'ai dû réajuster mes enquêtes afin de m'adapter à cet événement imprévu qui venait de perturber fortement le déroulement de mon terrain.

---

<sup>67</sup> L'imam Dicko est une figure emblématique du wahabisme au Mali, tenant d'une ligne rigoriste. C'est lui qui a dirigé le mouvement de contestation contre un code de famille voté en août 2009 par l'Assemblée nationale, une contestation qui a réussi à faire abandonner la promulgation de ce code par le président.

## 2.2. Réajustements et tentatives d'adaptation à la situation sur le terrain

Après environ un mois d'attente dans l'espoir d'une éventuelle évolution de la situation, aucune perspective ne se dessinait quant à une réouverture des classes. C'est dans ce contexte que l'idée m'est venu de réajuster mes enquêtes en passant par deux principales stratégies.

### 2.2.1. Première stratégie : fréquentation du « *grin* » du groupe scolaire

La première stratégie que j'ai adoptée a été de mettre davantage à profit mes fréquentations des milieux enseignants. En effet, malgré les grèves et la crise sanitaire, des enseignants continuaient de fréquenter leurs écoles où ils se réunissaient régulièrement en « *grin* ». Le « *grin* » est une pratique sociale très courante au Mali qui tire probablement son origine de celle du « *ton* », c'est-à-dire 'groupe' formé de jeunes de même génération ou même âge, circoncis et ayant subi des rituels d'initiation ensemble, se réunissant pour discuter de sujets divers les concernant. Cet espace était un moyen de cultiver et de pérenniser l'esprit du groupe, de partage, d'entraide, de fraternité et de solidarité entre les camarades d'âge. Le « *grin* » est en quelque sorte un prolongement de cette tradition qui remonte au Royaume Bamanan de Ségou. De nos jours, on peut considérer le « *grin* » comme un ensemble de personnes partageant des caractéristiques communes : profession, âge, territoire etc., qui se réunissent régulièrement dans un cadre spatio-temporel afin de discuter entre eux, débattre des sujets d'actualités : politique, sociale, économique. Espace de rencontre et d'échanges informels, le « *grin* » se tient en général autour du thé et des jeux de sociétés. C'est un groupe plus ou moins ouvert qui, avec le temps, a établi des normes et règles implicites.

J'ai ainsi fréquenté le « *grin* » qui se tenait dans la cour de l'école A où j'ai été accueilli. Bien avant l'arrêt des cours et dès mes premiers jours sur le terrain, un ami m'a introduit dans ce groupe, ce qui m'a aidé à me faire une place. Ce « *grin* » est principalement composé d'enseignants et directeurs des quatre directions du groupe scolaire, du fondamental 1 tout comme du fondamental 2. Il accueille également d'enseignants venus d'autres groupes scolaires, des enseignants à la retraite ou encore d'anciens enseignants du groupe scolaire affectés à l'enseignement secondaire ou dans une structure administrative de l'éducation nationale. Le « *grin* » est également ouvert à d'autres personnes qui ne sont pas du monde de l'éducation, comme des parents d'élèves. Au sein de cet espace, constitué d'acteurs multiples et divers, tous les sujets d'actualités étaient discutés : les conditions de vie des enseignants et leurs revendications, les grèves intempestives, la crise sanitaire et politique, la mauvaise gouvernance et la corruption au Mali, la situation de l'école malienne, la précarité de la vie

quotidienne etc. Avec l'arrêt des cours, cet espace a été pour moi une véritable alternative. Du fait de leurs professions communes, les questions éducatives occupent une place importante dans les débats. En dépit de l'absence de règles explicites quant à l'animation des débats : modération, l'organisation des tours de parole..., les thèmes sont généralement initiés par un volontaire qui joue plus ou moins un rôle de modérateur sans toutefois avoir un contrôle exclusif sur le débat. Je profitais de cette liberté de discussion pour mettre en avant mes questions de recherches dans les débats. Cette stratégie, qu'on peut d'une certaine manière comparer à un entretien de groupe, a l'avantage d'amener les acteurs à confronter leurs points de vue sur des sujets que leurs sont soumis. Les informations issues de ces discussions n'ont pu hélas être enregistrées, cela été mal perçu et inadapté, mais je prenais beaucoup de notes dans mon carnet de recherches.

Cependant l'une des limites de collectes d'informations dans ce genre d'espace réside dans le fait que, le débat n'étant pas cadré, il déborde parfois dans tous les sens si bien qu'il est difficile d'en saisir tous les contours et même saisir parfois le fil conducteur. Ce « *grin* » a été néanmoins une occasion précieuse de faire la connaissance de nombreux enseignants et j'ai pu en rencontrer certains dans le cadre d'entretiens semi-directifs. En plus, des enseignants rencontrés dans cet espace m'ont mis en contact avec des collègues officiant dans l'éducation bilingue.

### **2.2.2. Deuxième stratégie : rencontrer des enseignants de classes bilingues dans des endroits extrascolaires**

Dans le but de rencontrer le maximum d'enseignants, particulièrement ceux des classes bilingues, pour des entretiens semi-directifs, j'ai cherché à obtenir des contacts téléphoniques avec d'autres enseignants. Cela a été rendu possible grâce à mon réseau de connaissances et grâce aux enseignants rencontrés dans le « *grin* ». Ce travail de collectes de contacts téléphoniques m'a également amené au Centre d'Animation Pédagogique où j'ai rencontré le conseiller pédagogique à l'éducation bilingue qui m'a donné une liste d'enseignants bilingues et leurs numéros de téléphone.

Ma démarche consistait à contacter l'enseignant par téléphone. Je me présentais d'abord (nom, prénom et fonction) à l'interlocuteur, puis je lui précisais la personne par laquelle j'avais eu son numéro de téléphone (ce qui permettait de prédisposer l'interlocuteur à accueillir). Enfin, je lui fais part de la raison de ma démarche. Plus concrètement, je m'annonçais de la façon suivante : « *je suis étudiant en doctorat et je fais une recherche sur*



*l'enseignement bilingue. C'est pourquoi je voudrais bien vous rencontrer afin d'échanger sur la question, car en tant qu'enseignant de classe bilingue, j'estime que vous êtes mieux placé pour en parler* ». Je faisais très généralement cette présentation en bamanankan non seulement par crainte de ne pas être assimilé à un représentant du MEN ou un partenaire technique et financier mais aussi pour essayer d'établir une relation plus informelle. Je lui indiquais ma disponibilité en lui disant que j'étais prêt pour un rendez-vous quel que soit le lieu qui lui convenait. Les rendez-vous ont eu lieu dans divers endroits selon la convenance de l'interlocuteur. J'étais très flexible et je disposais d'une moto, ce qui me rendait les déplacements plus faciles. Certains enseignants me donnaient rendez-vous à leur « *grin* », au sein d'établissements scolaires, d'autres au marché. Il faut rappeler qu'avec l'arrêt des cours, certains enseignants travaillaient dans les marchés, soit pour aider des amis ou des membres de leurs familles qui sont commerçants pour se rendre utiles, car me disaient-ils, c'est ennuyeux de ne rien faire. D'autres encore me donnaient rendez-vous dans leur famille. Les rencontres dans les « *grins* » étaient les plus intéressantes, puisqu'il y avait en général, en plus de l'enseignant avec qui j'ai rendez-vous, un autre collègue qui se joignait à la discussion. Quant aux rencontres dans les familles qui concernait principalement les femmes, l'avantage est qu'on disposait d'un environnement calme (sans nuisance sonores) contrairement à celles dans les marchés où, en raison des nuisances sonores, il était difficile de discuter calmement. Il convient toutefois de souligner que les rencontres avec les enseignants dans ces endroits extrascolaires, différents du lieu d'exercices de leur profession, donne un cadre plus informel aux échanges et offre une grande liberté de parole. C'est ce que certains m'ont confirmé d'ailleurs, en me disant qu'ils ne seraient pas capables de me parler aussi ouvertement à l'école où ils se sentent rattachés à la hiérarchie.

Au fil des rencontres avec des enseignants, je me suis rendu compte qu'il s'agit en réalité d'une communauté où tout le monde se connaît à des degrés divers. En effet, relevant du même centre d'animation pédagogique, les enseignants de classes bilingues ont eu des occasions de se croiser lors des sessions de formation en enseignement bilingue. Une occasion pour eux de créer des petits réseaux afin de s'entraider. En plus de se réunir pour préparer leurs cours ensemble de façon plus ou moins ponctuelle, ils se communiquent ou se croisent pour s'épauler les uns et les autres. L'existence de ces réseaux a été un élément facilitateur de prise de contacts et a permis d'instaurer un lien de proximité lors des rencontres. La connaissance d'une personne, membre d'un réseau, permet d'entrer facilement en contact avec les autres membres du réseau.

Cependant, cette deuxième stratégie : rencontrer des enseignants dans des endroits informels, a présenté quelques limites. En effet, certains enseignants n'étaient pas disponibles. Avec l'arrêt des cours, la plupart de ceux ou celles qui ne sont pas de Bamako sont rentrés chez eux. Les femmes étaient davantage touchées par cette situation car en l'absence d'activités professionnelles, la plupart d'entre elles retournaient dans leur foyer. Je précise d'ailleurs que toutes les femmes rencontrées dans le cadre de cette enquête m'ont reçu dans leurs familles. Un autre problème de cette démarche consistait à me faire comprendre par téléphone à certains enseignants, probablement, ceux/celles qui sont réticents à l'enseignement bilingue ou qui ne se sentent pas à l'aise d'en parler. Ils ont probablement confondu ma démarche de recherche sur l'enseignement bi-plurilingue avec une démarche d'évaluation ou de supervision. Le bi-plurilinguisme scolaire étant essentiellement pris en charge par des projets et programmes notamment appuyés par des pays développés, un chercheur venant de la France, soulève quelques doutes aux yeux de certains acteurs éducatifs. Le statut de chercheur se confond avec celui d'un superviseur, une situation à laquelle j'ai dû faire face à maintes reprises. Il est sans doute plus facile de faire dissiper ces doutes quand on est face aux gens physiquement que lors d'une conversation téléphonique. Il faut aussi souligner que ces réticences peuvent être liées à ma façon de me présenter. Le fait d'annoncer que l'on est doctorant venu de la France et que l'on s'intéresse à l'éducation bi-plurilingue peut décourager ceux ou celles qui ne sont pas favorables à cette politique éducative. Il aurait peut-être fallu annoncer que je m'intéresse à l'éducation de façon générale pour anticiper ces résistances. Malgré ces limites que cette stratégie a rencontrées, elle a été très avantageuse. Elle m'a permis de rencontrer tous les enseignants rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-directifs (à l'exception de ceux de l'école A).

Après la présentation du terrain et avant d'entrer dans les considérations méthodologiques, il importe de s'attarder sur les enjeux liés à la recherche sur un terrain familier. En effet, contrairement à des perceptions largement répandues qui font du terrain un objet « *étranger* » ou « *inconnu* » aux chercheurs, mes recherches ont lieu sur un terrain qui m'est en partie familier puisque je partage des traits linguistiques, culturels et sociaux avec des acteurs, ce qui m'amène à dire qu'il s'agit d'un terrain « proche ». Cette relation de proximité avec le terrain et ses acteurs mérite quelques explicitations.

### 3. Retour réflexif sur une expérience de recherches sur un terrain « proche »

#### 3.1. Quand le terrain ne se définit plus uniquement en termes d'éloignement

J'avais voulu aller jusqu'à l'extrême pointe de la sauvagerie ; n'étais-je pas comblé, chez ces gracieux indigènes que nul n'avait vus avant moi, que personne peut-être ne verrait plus après ? Au terme d'une exaltante recherche, je tenais mes sauvages et je ne demandais qu'à être l'un d'eux, à partager leurs jours, peines et leurs rites ! Hélas, eux ne voulaient pas de moi, eux n'étaient prêts du tout à m'enseigner leurs coutumes et leurs croyances ! Ils n'avaient que faire des présents que je déposais à côté d'eux, que faire de l'aide que je croyais pouvoir leur apporter ! C'était à cause de moi qu'ils abandonnaient leurs villages et c'était seulement pour me décourager moi, pour me persuader qu'il était inutile que je m'acharne... (PEREC, 1978)<sup>68</sup>

Le voyage, l'éloignement géographique, culturel, linguistique, social etc., accompagné par une immersion dans un nouvel environnement perçu comme « étranger » avec l'apprentissage d'une langue-culture « étrangère » (CAMPIGOTTO et al., 2016), celle de la communauté étudiée, ont longtemps caractérisé les recherches ethnographiques, notamment en anthropologie. Le terrain se définissait alors par sa distance (géographique, sociale et culturelle), son étrangeté par rapport au chercheur et un certain *exotisme* qui lui garantissaient une validité et une reconnaissance scientifique (PEREC, 2012 ; CAMPIGOTTO et al., 2017). Cependant, la réduction des frontières géographiques liée à l'accroissement des mobilités internationales des personnes, l'essor des technologies de l'information et de communication avec l'émergence et le développement des communautés virtuelles (qui transcendent et brouillent les frontières géographiques) mettent fortement en cause cette idée de distance comme garant de la validité scientifique. Par ailleurs, Contrairement à la position traditionnelle qui postule que « *l'expérience ethnographique est perçue comme le contact avec une société autre que celle dont le chercheur est originaire* » (OUATARA, 2004 :13), il y a de plus en plus de chercheurs qui entreprennent des recherches sur des terrains dont ils sont issus et/ou avec lesquels ils entretiennent diverses formes de relations de proximité et partagent un certain nombre de références communes (culturel, sociale, géographique, linguistique...). On pense, entre autres, à ces chercheurs africanistes africains (mais pas uniquement), inscrits dans des universités occidentales, qui sont de plus en plus nombreux à effectuer des recherches dans leurs communautés d'origine (leurs régions, leurs villes ou villages). Je fais partie de cette catégorie d'africanistes africains. Ainsi, mes recherches portent sur un terrain dont je suis issu, ou du moins, avec lequel je partage certaines

---

<sup>68</sup> Cité dans (STECK, 2012 :1)

références communes. Ces chercheurs restent le plus souvent discrets ou silencieux sur leurs postures vis-à-vis de ces terrains « proches » ainsi que sur les conditions méthodologiques et épistémologiques de production de leurs données (OUATARA, 2004). Or le terrain « chez soi », « enquêter à domicile », « l'ethnographie du proche » (CAMPIGOTTO et al. 2017), autrement dit, mener une recherche de terrain auprès d'acteurs avec lesquels le chercheur est lié par ses origines sociogéographiques, ses références culturelles, ses pratiques linguistiques n'est pas une expérience anodine et se révèle significative à bien des égards. Comme l'ont montré Mamadou Diawara (1985) et Fatoumata Diawara (2004), mener une recherche « chez soi » n'est pas anodine. Cette démarche de recherche soulève sans doute des questions d'ordres méthodologiques importantes et des enjeux cruciaux en termes du positionnement du chercheur et des conditions de productions des données.

### **3.2. Terrain « proche », entre objectivation par l'auto et l'altéro-reflexion et stratégies de re-négociations pour son exploration**

L'altéro-reflexivité construit simultanément le soi et l'autre dans un espace social historicisé en reprenant les fragments du passé, en leur donnant du sens dans une interprétation de l'histoire à la lumière du futur. L'individu est en quelque sorte une énergie, un processus, et non une substance, c'est un lieu de relations et de constructions de catégories qui est socialisé, historicisé, et qui opère en interaction constante dans la relation à l'autre » (Robillard, 2007 : 106)

Pour faire face aux enjeux cruciaux d'une expérience de recherche sur un terrain « proche », surtout quant aux postures du chercheur dans la construction de son objet scientifique, j'opte pour la démarche d'*altero-reflexivité* (ROBILLARD, 2007). En effet, l'injonction à la scientificité et à l'objectivité ne doit pas amener le chercheur engagé sur le terrain à oublier sa propre situation d'être humain. Dans des conceptions positivistes, l'on a tendance à mettre le chercheur sur une estrade, vu en quelque sorte comme un super homme au-dessus de la condition humaine, capable de faire preuve d'objectivité et de neutralité. A contrario, dans les démarches de recherches réflexives, notamment celle de l'*altero-reflexivité* (Robillard, 2007), le chercheur reste un humain qui parle à des humains. Par conséquent, il doit assumer son histoire et son humanité et les expliciter dans ses démarches de recherche. Cette position, c'est-à-dire la condition humaine du chercheur est d'ailleurs défendue par Ph. Blanchet :

Nombreux sont ceux qui ont montré que le chercheur en science de l'Homme étant un humain, que le linguiste étant pétri de langage, il ne peut pas s'abstraire de lui-même et construire effectivement un objet ainsi dissocié de lui-même. L'auto-analyse est alors une condition et un objectif de l'activité de la recherche. Assumer explicitement la subjectivité semble être la seule attitude possible sur le plan éthique (BLANCHET, 2000 :97).

La réflexivité consiste aussi à cette auto-analyse, qui par ailleurs constitue une condition préalable à la recherche et une façon pour le chercheur de poser son honnêteté scientifique. La démarche réflexive revêt une importance particulière notamment dans les démarches de recherche sur un terrain « proche » où peuvent être imbriqués des relations professionnelles, des liens de parenté et/ou d'amitié. L'intérêt de l'*altéro-réflexivité* tient au fait qu'elle amène le chercheur à prendre conscience de son humanité, son histoire, sa trajectoire et faire preuve de réserve et d'humilité dans l'interprétation des phénomènes sociaux. Il assume ainsi sa subjectivité tout en contextualisant et d'une certaine manière relativisant ses points de vue.

Dans le cadre de recherches sur un terrain réputé « *proche* », l'altéro-réflexivité permet au chercheur de décentrer son regard dans l'appréhension des phénomènes sociaux pouvant être considérés comme évident ou allant de soi, en raison justement de la proximité socio-culturelle. En ce qui concerne le cas plus concret de mon terrain, cette démarche altéro-réflexive se révèle comme un apport méthodologique important. En effet, sur un terrain avec lequel j'entretiens beaucoup de familiarité, cette démarche permet d'entretenir une *posture extérieure* (BLANCHET, 2012), prenant ainsi du recul par rapport à l'interprétation des faits observés. Mais avant de revenir sur les différentes stratégies mises en œuvre pour négocier l'entrée sur le terrain, il convient d'abord de préciser la manière dont on envisage la proximité avec le terrain et ses acteurs.

Entendu communément comme une réalité géographique, circonscrite et située dans un espace-temps, le terrain, dans le cadre d'une recherche, surtout empirique, est davantage un ensemble d'interactions (BLANCHET, 2012), de relations avec des acteurs, des relations que le chercheur établit. La pratique du terrain consiste à un déplacement par lequel le chercheur « *tente de réduire, à défaut de pouvoir toutes les abolir, les distances, métriques, mais aussi culturelles, linguistiques et cognitives* » (STECK, 2012 :3). La proximité du chercheur, sans faire disparaître la distance (ce qui semble impossible), peut néanmoins la réduire très fortement. Les connaissances préalables de certaines réalités du terrain, notamment en termes socio-culturel et surtout linguistique, permettent de faciliter l'entrée sur le terrain. En effet :

Sur un « terrain où l'observateur partage plus ou moins certains éléments de configurations cognitives [...] du groupe qu'il étudie, il peut plus facilement en anticiper les attentes normatives [...]. Il parvient de ce fait à éviter les plus grosses gaffes [...]. Ce partage de contenus qui facilite une interaction sans doute lourde ne saurait être pris comme un monde d'intercompréhension<sup>69</sup> (BRUNETEAUX, 1995 :111).

---

<sup>69</sup> Cité dans (KESSLER-BILTHAUER, 2017 :59)

Si la proximité ne saurait être confondue à l'identique, elle donne cependant une base solide au chercheur notamment dans ses premiers pas sur le terrain. La connaissance de certains codes socioculturels et la pratique d'une/des langues communes constituent autant d'éléments facilitateurs pour le chercheur. En ce qui me concerne, j'avais déjà une connaissance relative, par rapport aux pratiques de recherche, de mon terrain, pour y avoir effectué des enquêtes dans le cadre de mon master en 2018. Pour entrer à nouveau sur terrain déjà investigué en partie, je me suis appuyé d'abord sur des personnes avec j'ai tissé des liens. Ensuite, j'ai mis à profit mes connaissances des codes socioculturels. Le choix des langues dans les interactions avec les acteurs du terrain est également un aspect important.

### **3.2.1. S'appuyer sur des personnes déjà rencontrées pour entrer sur le terrain**

L'intervention des personnes intermédiaires dans la conduite d'une recherche de terrain n'est pas une nouveauté en sciences humaines et sociales. Dans le souci de recueillir des données les plus « naturelles<sup>70</sup> » possibles sur l'objet de recherches et/ou de faciliter l'intégration sur le terrain, le chercheur peut recourir à des personnes ressources. Ce fut le cas de William Labov, qui pour contourner et/ou atténuer le *paradoxe de l'enquêteur* dut recourir à un pair<sup>71</sup> afin d'enregistrer les conversations des jeunes du quartier de Harlem.

En ce qui concerne ma démarche, le recours à ces personnes intermédiaires consistait à faciliter mon intégration dans la communauté des enseignants. Il s'agit d'acteurs (enseignants, directeurs d'écoles), que j'ai rencontrés lors de mes premiers pas sur ce terrain dans le cadre de mes enquêtes en master 2. Ayant gardé ces contacts, au fil du temps, nos relations sont devenues plus cordiales, amicales voire fraternelles. Ces personnes, dont certaines se distinguent pour leur engagement en faveur de l'éducation bilingue au sein de la communauté éducative ont été en quelque sorte des alliés sur le terrain afin de m'intégrer facilement dans la communauté des enseignants et d'atténuer les éventuelles méfiances à mon égard, d'autant plus qu'au Mali, dans les pratiques courantes socioculturelles, on a tendance à faire plus confiance et à accepter plus facilement une personne s'appuyant sur un membre du réseau. C'était donc un véritable élément facilitateur pour m'insérer dans le réseau et établir des relations avec ses membres.

Sur le terrain, ces personnes avaient l'habitude de me présenter à leurs collègues (notamment des enseignant.es) comme « *un ami qui fait son doctorat sur l'éducation bilingue* ». Le fait

---

<sup>70</sup> Dans le sens d'obtenir des données en minimisant le paradoxe de l'enquêté.

<sup>71</sup> Il a fait un jeune qui a enregistré ses camarades.

d'être ainsi présenté permettait d'établir assez facilement de relations de confiance avec les acteurs, surtout si « l'allié » jouit d'une bonne réputation auprès de ses collègues. De cette manière, je me suis familiarisé avec les autres enseignants qui me voient davantage comme l'ami d'un collègue, et donc leur ami en quelque sorte. Il n'en serait pas ainsi si je m'étais personnellement présenté comme un chercheur faisant des recherches sur l'éducation bilingue. Il me faudrait, sans doute, beaucoup plus de temps avant de me familiariser et créer des relations de confiance nécessaire à une enquête de terrain dans une communauté enseignante connue en général pour sa méfiance envers des chercheurs qui peuvent être assimilés comme des représentants des autorités éducatives. D'ailleurs, lors de mes recherches de terrain en master, j'ai dû expliquer longuement les objectifs de mes enquêtes en prouvant que je n'ai pas de liens directs avec les autorités éducatives, le MEN en l'occurrence et que ma démarche ne consistait en aucune manière en une quelconque mission d'inspection ou de supervision de leurs pratiques. C'est un raccourci qui peut facilement être mobilisé surtout sur un sujet aussi clivant que celui de l'éducation bilingue. En effet, certains enseignants considèrent que l'éducation bilingue n'est portée que par les autorités éducatives. De ce fait, un chercheur en éducation bilingue est vite rapproché à la hiérarchie éducative. Les propos qu'une enseignante m'a tenu illustre parfaitement ce genre de raccourci : « *Monsieur, votre truc là, l'éducation bilingue, ça va pas marcher car beaucoup de gens ne l'aiment pas, ni les enseignants, ni les parents d'élèves, je pense qu'il faut le revoir hein*<sup>72</sup> ». L'emploi du possessif « votre » est particulièrement significatif. Il traduit le fait que, pour cette enseignante, je suis un promoteur de l'éducation bilingue et me voit probablement comme un représentant des autorités éducatives ou comme un allié dans ce projet. C'est ainsi que le fait de s'appuyer sur des enseignants, à qui j'ai déjà expliqué les tenants et les aboutissants de mes recherches, permet dans une certaine mesure, à défaut de l'éviter complètement, au moins d'atténuer ce phénomène. Autrement dit, il était beaucoup plus facile d'établir de relations de confiance avec des enseignants, quand c'est l'un des leurs qui me présentait aux autres. En plus de ce réseau de connaissances, je me suis servi de ma connaissance des codes socioculturels.

### **3.2.2. De l'usage des codes socioculturels comme éléments facilitateurs de prise de contacts**

L'un des avantages liés à la recherche sur un terrain « proche », c'est bien la connaissance des codes et normes socio-culturels dont dispose le chercheur. En effet, le chercheur, appartenant

---

<sup>72</sup> Propos tenus par une enseignante lors d'une conversation lors de mes recherches de master en 2018.

à des degrés divers à la communauté qu'il étudie est également dépositaire des normes et des codes de cette communauté. Ces normes et ces codes sont mobilisés explicitement ou implicitement dans l'ensemble des pratiques et interactions sociales. Or, la pratique de terrain, comme on l'a répété à maintes reprises, est surtout un ensemble d'interactions avec les acteurs (BLANCHET, 2012). Il m'a ainsi paru assez judicieux et profitable à bien des égards de les mobiliser dans le cadre de mes recherches de terrain.

L'un des codes socioculturels largement répandu dans les pratiques sociales dans les sociétés mandingues est les *sinankuya*, que certains appellent en français *cousinage ou parenté à plaisanterie*. Pour ma part, je trouve que cette appellation est un peu réductrice de ce phénomène qui, comme on le verra, va au-delà de simples pratiques de plaisanterie. En effet, le terme *sinankuya* en bamanankan ou en malinké est difficilement traduisible en français, car reflétant une pratique unique et spécifique aux sociétés mandingues et en la traduisant par les termes *cousinage ou parenté à plaisanterie*, les anthropologues ne mettent avant que le rôle ludique et cathartique de ce phénomène (CANUT, 2002). Sans vouloir faire un exposé détaillé de ces pratiques de *sinankuya*, ce qui n'est évidemment pas l'objet de cette étude, il est néanmoins nécessaire d'en fournir quelques éléments de compréhension.

Les *sinankuya*, pratique emblématique dans les sociétés mandingues, « touchent deux ou plusieurs lignages liés par un pacte d'alliance de *sinanku* établi depuis très longtemps et qui se transmet de génération à génération » (CANUT, 2002 :6). Ce pacte d'alliance, qui dans bien des cas, a une valeur sacrée qu'on ne doit pas transgresser (toute transgression pouvant entraîner des sanctions ou des punitions de la part des aïeux), s'actualise de façon permanente dans la vie quotidienne. Elle se manifeste par des obligations réciproques entre les *sinanku*. Ces obligations concernent aussi des relations d'entraide et de solidarité, c'est-à-dire que les *sinanku* sont tenus par l'obligation de se secourir en toutes circonstances. Elles comprennent également un respect mutuel et des considérations accrues. Par exemple, les *sinanku* évitent d'entrer en conflit l'un contre l'autre et peuvent jouer un rôle de médiation, c'est d'ailleurs en ce sens qu'on confère à cette pratique un levier de cohésion sociale.

De façon plus palpable, les *sinankuya* se manifestent dans la vie quotidienne par des plaisanteries, en l'occurrence des joutes verbales, chacun revendiquant une position sociale hiérarchique : *hɔrɔn* (noble), pour lui et sa lignée par rapport à l'autre et à sa lignée réduit en *jɔn* (esclave). Les *sinanku* se reconnaissent par leur *jamu* (nom de famille) qui caractérise l'individu en le plaçant dans une lignée familiale (famille au sens large) ou en l'affiliant à un groupe social. Toutes les situations d'interactions sont propices à la reproduction du



*sinankuya*, que ce soit entre des individus qui se connaissent déjà ou ceux/celles qui sont à leur première rencontre. Même si les gens ne connaissent pas l’ancrage historique du pacte d’alliance : *sinankuya*, chacun, du fait de son expérience sociale, est informé, à des degrés divers, avec quel *jamu* ou groupe social son lignage familial a un lien de *sinankuya*. Le schéma interactionnel d’une première rencontre entre deux personnes dans les cultures mandingues ressemble plus ou moins au dialogue suivant :

I ni sɔgɔma (bonjour)

Nba, hɛrɛ sira, i ka kɛn ɛ ? (Bien, vous allez bien)

Awo, tɔrɔ te ! (Tout va bien)

So mɔgɔw bɛ di ? (Et la famille ?)

U bɛ ka kɛnɛ (tout le monde va bien)

Jamu duman (quel nom de famille)

En fonction du *jamu*, les interlocuteurs peuvent directement entrer dans les joutes verbales. A cet effet, on peut évoquer certaines de mes premières rencontres avec des acteurs de terrain (enseignants ou des directeurs d’écoles). C’est le cas, par exemple d’un directeur d’école dont le nom de famille est Sissoko. Dès que je lui ai énoncé mon nom de famille : kulubali (Coulibaly), il me lance directement : « *ja e tɛ mɔgɔ sɛbɛ ye, ne ye i matigi de ye, Kulubaliw ye sisɔkɔw ka jɔn ye* » (*oh, tu n’es d’ailleurs pas quelqu’un d’important, moi je suis ton Seigneur, les Coulibaly sont des esclaves des Sissoko*) ». Tout au long de mes recherches, ce directeur m’a traité avec beaucoup d’égards et apporté autant que possible son aide, comme il répétait chaque fois : « *un Sissoko ne peut rien refuser à un Coulibaly* », faisant ainsi référence au devoir de solidarité que les *sinanku* sont tenus d’avoir les uns envers les autres. Des situations similaires se sont reproduites à maintes reprises où le *sinankuya* a été non seulement un facteur permettant de créer une bonne ambiance dès la première rencontre mais aussi une aide précieuse sur le terrain. La pratique des *sinankuya* se révèle comme un véritable atout dans l’établissement des premiers contacts car elle crée une relation de proximité immédiate, de confiance et d’entraide.

Même en l’absence de pacte d’alliance de *sinankuya*, l’évocation mutuelle des noms de famille suffit à établir de liens de proximité. En effet, chaque individu, du fait de son nom de famille, appartient à une lignée familiale ou à un groupe social. En fonction du nom de famille de l’interlocuteur, les interactants rentrent dans une dynamique de ré-négociation de leurs appartenances sociale, géographique, culturelle ou religieuse, en faisant le choix de l’une ou l’autre dans l’objectif de chercher ou d’établir des liens de proximité avec son interlocuteur.

Les individus sont porteurs d'identités plurielles, et l'une ou l'autre est mise en avant en fonction de la situation. Cela constitue un avantage précieux pour le chercheur qui dispose d'une certaine maîtrise de ces codes socioculturels. Sur le terrain, il m'est arrivé à maintes reprises de mettre ces pratiques à profit, notamment lors de mes premières rencontres avec des enseignants. Je m'appuyais sur mes appartenances socio-culturelles avec les uns, géographiques avec d'autres et linguistiques avec d'autres encore. Dans la continuité des pratiques socioculturelles au Mali, un Coulibaly sera considéré comme un membre de la famille : « *nous sommes tous Coulibaly, on est pareil* », un Diarra est un membre de la famille maternelle « *Je ne peux rien dire aux Diarra, ce sont mes benke<sup>73</sup>* », un *beleduguka* (un habitant de Bélé Dougou) est un frère ou une sœur. On partage d'une manière ou d'une autre une appartenance avec chaque personne qu'on rencontre, une façon de montrer que l'on n'est jamais totalement étranger à une personne et qu'il y a donc un lien de proximité. En plus des codes socioculturels, les langues ou plutôt les pratiques linguistiques jouent un rôle important dans les relations interpersonnelles, notamment celles qu'un chercheur peut avoir avec les acteurs de terrain.

### **3.2.3. Le choix des langues avec les témoins, entre facilitation des interactions et l'établissement d'une relation de proximité**

En se référant à Ph. Blanchet (2016), on peut affirmer que les langues, dans les sociétés humaines, assume une double fonction : convergente et divergente. Dans leur fonction convergente ou communicative, les langues servent à « *relier, échanger et signifier* » (BLANCHET, 2016 :56). Elles constituent dans ce sens les ressources communicatives les plus performantes et les plus élaborées dont disposent les humains. Dans leur fonction divergente ou identitaire, les langues jouent un rôle d'identification d'un individu, d'un groupe social par rapport à un autre. Un groupe social peut se différencier par rapport à un autre qui parle « *autrement* ». L'individu s'identifie et en même temps il est identifié en fonction de la/des langues qu'il parle ou de la manière dont il la pratique. Dans bien de cas, l'appartenance de l'individu à un groupe social est conditionnée à ses pratiques linguistiques. Les langues deviennent ainsi un facteur d'inclusion ou d'exclusion. Autrement dit, l'individu peut voir son appartenance à un groupe social acceptée ou refusée en fonction de ses pratiques linguistiques.

---

<sup>73</sup> C'est ainsi qu'on appelle un frère de sa maman dans beaucoup de cultures mandingues.

Au regard de ces deux fonctions fondamentales : convergente et divergente, l'aspect linguistique a bénéficié d'une attention particulière dans mes recherches de terrain. En effet, conscient que les perceptions des acteurs peuvent être fortement influencées par mes pratiques linguistiques, il importait de réfléchir aux enjeux linguistiques de ma relation et mes collaborations avec les acteurs de mon terrain. Contrairement au choix linguistique dominant qui voudrait que le français, principale langue de scolarisation, soit utilisé dans l'espace scolaire, j'ai privilégié une flexibilité linguistique. Mon choix a consisté alors à privilégier non seulement le bamanankan comme principale langue d'interaction mais aussi à faire usage, lorsque cela s'avèrait nécessaire, de l'alternance codique passant du bamanankan au français ou du français au bamanankan, voire mélanger ces deux langues. Ce choix s'inscrit d'ailleurs dans la continuité des pratiques linguistiques dans l'espace scolaire au Mali, comme il a été précédemment décrit. Au lieu de s'accorder à une vision normative des langues telle que véhiculée par l'école, les pratiques linguistiques des acteurs sont faites de mélanges de langues.

Ce choix, en dépit des risques<sup>74</sup>, comporte à mon avis de nombreux avantages en ce sens qu'il vise deux objectifs. Tout d'abord, il s'agissait de déconstruire une certaine perception liée à mon statut. En effet, thésard et en plus, en France, je suis donc assimilé, dans l'imaginaire collectif au Mali, au détenteur « *de la langue française parfaite* ». Mon parcours académique, essentiellement effectué à l'étranger, consolide cette perception, à tel point que certains doutaient de mes compétences en bamanankan. Il m'a ainsi paru important, dans ce contexte, pour me défaire de cette perception, d'avoir recours au bamanankan. Il m'est arrivé, à maintes reprises, lors des discussions, d'adopter la variété du Bélé Dougou, considérée avec celle de Ségou comme « *le vrai bamanankan* », « *le bamanankan authentique* » par certains locuteurs, mais pour d'autres, cette variété est associée à un « *parler broussard* ». On s'étonnait de me voir parler cette variété que beaucoup ignorent à Bamako et pour certains, c'était la preuve que je n'étais pas « *un déraciné* » et que j'étais toujours attaché à mes origines et mes traditions.

Par ailleurs, le français étant généralement considéré comme une langue des situations formelles, son usage exclusif courait le risque de faire tomber ma démarche de recherches dans un cadre trop formel. En plus, il s'agissait, par ce choix à contre-courant des idéologies linguistiques normatives, de faciliter la communication avec les acteurs de terrain. En effet, malgré la place centrale du français dans le système scolaire malien, beaucoup d'enseignants,

---

<sup>74</sup> Ce risque est notamment lié à la traduction et je reviens sur cette question ultérieurement

notamment ceux recrutés dans le cadre des programmes de massification de l'offre éducative, ne disposent pas de compétences communicatives très élaborées en français. Ce constat est d'ailleurs partagé dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne où le français demeure la principale langue de scolarisation (Etats généraux Libreville, 2003 ; LASCOLAF, 2011). Sur le terrain, mes constats confirment cette tendance ; beaucoup d'enseignants éprouvent des difficultés à parler couramment français. Ils ne se sentent donc pas à l'aise à mener une conversation courante dans cette langue, un malaise lié à une insécurité linguistique qui peut se traduire par le phénomène d'hypercorrection. Ce malaise peut être accentué lorsqu'ils se retrouvent en face d'une personne qu'ils considèrent comme détenteur « d'un français parfait ». Cette situation pourrait fortement impacter mes recherches de terrain, notamment la tenue des entretiens semi-directifs et des discussions.

Sur le terrain, le choix des langues d'interaction doit ainsi prendre en considération cet aspect si crucial et doit donc se faire de façon à dissiper toute malaise et tout sentiment d'insécurité. Le recours aux mêmes pratiques linguistiques quotidiennes que celles acteurs dans la pratique de terrain s'avère nécessaire dans la mesure où il permet non seulement de se rapprocher davantage d'eux (fonction divergente), mais aussi, il permet de rendre les interactions plus faciles et plus fluides (fonction convergente).

La recherche sur un terrain « proche », en plus de la démarche réflexive permettant un décentrement du regard par rapport aux phénomènes observés, renferme des enjeux en ce qui concerne la manière dont le chercheur fait son entrée sur son terrain, établit ses premiers contacts et surtout la manière dont il se présente aux acteurs du terrain. Le terrain « proche » nécessite, pour y entrer des stratégies.

### **3.3. Réflexions sur les exigences en termes méthodologiques et épistémologiques sur un terrain « proche »**

A l'antipode de recherches ethnographiques caractérisées par l'éloignement, l'altérité voire l'étrangeté du terrain par rapport au chercheur, un changement de paradigme s'opère avec *l'ethnographie du proche* (CAMPIGOTTO et al., 2017 ; KESSLER-BILTHAUER, 2017) ou encore *l'anthropologie « chez soi »* (OUATTARA, 2004). Ainsi, des chercheurs s'engagent à faire des recherches sur des terrains qui leurs sont plus ou moins proches et de ce fait partagent un certain nombre de références communes : culturelles, linguistiques et/ou géographiques avec les acteurs du terrain. De ce point de vue, le terrain se ne définit plus uniquement en termes de distance et le chercheur n'est plus dans une relation exclusivement

altéritaire préalable à sa recherche avec ses informateurs. Cette proximité du chercheur avec le terrain ou cette « étrange familiarité » (OUATTARA, 2004) soulève des débats quant aux exigences méthodologies et à la posture du chercheur. Partant de ce postulat et en nous référant aux différents débats, on peut relever trois tendances (OUATTARA, 2004).

### **3.3.1. Les inconvénients de la proximité : difficulté de distanciation nécessaire**

La première tendance part du postulat que la proximité et l'appartenance du chercheur l'empêcheraient d'entretenir une distance nécessaire pour accéder à la réalité sociale qu'il observe. Cette tendance est notamment défendue par E.E. Evans-Pritchard (1969) qui pose que : « [...] *l'expérience a prouvé qu'il plus facile d'observer des peuples dont la culture diffère totalement de la nôtre, l'étrangeté et les particularités de leur mode de vie nous étant évidentes, ce qui fait que l'interprétation bénéficiera d'une grande objectivité*<sup>75</sup> ». Selon cette tendance, la proximité du chercheur avec les acteurs de son terrain le prive de toute capacité de distanciation et d'objectivation et serait donc une entrave à la production d'une connaissance scientifique. On peut reprocher à cette tendance d'être assez réductrice dans la mesure où elle défend une conception positiviste des sciences l'homme en actant une prétendue objectivité du chercheur devant se prémunir de toute influence extérieure, quitte à renoncer à sa propre histoire. Elle vise alors à *déshumaniser* les sciences humaines et sociales (ROBILLARD, 2007). Par ailleurs, elle s'attache à une conception culturaliste où « l'ailleurs » est perçu comme totalement différent de « l'ici ». Si l'on a longtemps eu cette illusion, le multiculturalisme qui s'impose de plus en plus à nos sociétés fait que « l'ailleurs » et « l'ici », c'est-à-dire, les "autres" et "nous" s'imbriquent mutuellement et il y a dans chacun de nous une influence des autres. Le chercheur peut ainsi être porteur d'identités plurielles où les deux supposés être totalement différents se rejoignent. C'est en quelque sorte mon cas en ce sens que je porte plusieurs identités du fait de mes origines maliennes et mon parcours académique exclusivement effectué à « l'étranger ».

### **3.3.2. Les avantages de la proximité : la connaissance préalable du milieu**

La deuxième tendance s'oppose à la première en défendant que les chercheurs qui étudient leurs propres communautés disposent d'un avantage par rapport aux autres. La proximité avec les acteurs du terrain faciliterait leur travail de terrain. C'est ainsi que Sari (1982) déclarait que : « [...] *les observateurs des sciences humaines doivent être issues de leurs propres*

---

<sup>75</sup> Cité dans (OUATTARA, 2004 :11)

*sociétés. Ils sont mieux placés pour en décerner le moindre souffle*<sup>76</sup> ». Le philosophe ivoir-béninois Paulin Hountondji (1993) abonde dans le même sens en défendant un avantage des africanistes africains sur leurs confrères occidentaux dans le cadre des recherches sur les terrains africains. Ainsi, il pense que le chercheur africaniste africain :

a [...] sur ses pairs occidentaux, un immense avantage : celui de connaître souvent, de l'intérieur, les peuples dont il parle, leur culture et leur langue, pour avoir grandi en leur sein et avoir lui-même appris à voir le monde comme eux, à sentir et à penser comme eux, ce qui lui rend infiniment plus aisée l'interprétation immanente des phénomènes qu'il décrit<sup>77</sup> .

Selon cette tendance, la proximité du chercheur est considérée comme un apport méthodologique considérable. Or cette proximité caractérisée par une connaissance préalable du terrain notamment dans ses aspects culturels, linguistiques et géographiques ne se traduit pas nécessairement par la facilité en termes d'accès au terrain et encore moins d'interprétations des phénomènes observés. On peut illustrer cette délicate question de la posture du chercheur engagé sur le terrain dont il est issu en avançant les études de Fatoumata OUATTARA (2004) qui fit une enquête anthropologique dans son village d'origine où naquit son père. D'une part, elle reconnaît l'avantage lié à ses liens de proximité (filiation, parenté...) avec les acteurs de terrain, notamment pour établir les premiers contacts « *il est indéniable que ces contacts familiaux et immédiats ont été un avantage, car en situation de totale altérité, le chercheur met souvent des semaines, sinon des mois avant d'établir les liens qui permettront d'entrer dans son enquête* » (OUATTARA, 2004 :4). D'autre part, elle fait état des limites que de tels liens de proximité peuvent avoir sur le déroulement de la recherche « *mais confrontée aux autres exigences de l'enquête, cette familiarité à priori trouve rapidement ses limites et le problème consiste à réussir à conjuguer respect des normes de sociabilité, appartenance familiale et postures d'enquête* » (ibid). Si la proximité constitue un appui, notamment d'un point de vue méthodologique, elle ne constitue pas pour autant une garantie sans réserve qui déroulerait le tapis rouge sur le parcours du chercheur. Du point de vue de l'interprétation des phénomènes observés, la proximité ou l'appartenance constitue un levier important surtout dans l'appréhension de l'éémique, le chercheur partageant des grilles d'interprétations du monde, des phénomènes humains et sociaux avec les acteurs du terrain. En ce qui concerne le cas plus spécifique de ma recherche, même s'il ne s'agit pas de liens de parenté au sens strict du terme, il y a tout de même de relations de proximité, notamment culturelle et linguistique. Cette proximité a été pour moi, surtout dans les mes premiers pas

---

<sup>76</sup> Ibidem

<sup>77</sup> Cité dans (OUATTARA, 2004 :11)

sur le terrain un apport pour prendre contact et tisser des relations avec des acteurs. Cependant, elle a également eu ses limites dans la mesure où, à certains moments de la recherche, il m'a fallu recourir à des stratégies de décentrement ou de distanciation par rapport à certaines évidences (culturelles et sociales) préconstruites. Par ailleurs, l'appartenance ou la proximité n'est jamais une donnée acquise ou stable. Autant les individus portent des identités et appartenances plurielles et mettent en avant les unes ou les autres en fonction de chaque contexte, autant les appartenances sont dans une dynamique continue de re-construction et de re-négociation. C'est pourquoi, si l'homme que je suis, de par mes origines culturelles, géographiques, sociales et mes pratiques linguistiques présente des liens forts de proximité avec les acteurs, dès que rentrent en jeu des enjeux statutaires, l'appartenance du chercheur, doctorant et étudiant en France distant du monde des acteurs de terrain peut être remise en cause. En raison de cette identité académique, appartenant au monde de la recherche et du séjour à l'étranger, il ne sera pas vu comme appartenant totalement au monde des acteurs de terrain. Je peux ainsi être assimilé à d'autres catégories socio-professionnelles différentes de celle de la communauté enseignante. L'erreur pour le chercheur qui effectue son terrain « chez soi », c'est d'essentialiser son appartenance ou sa proximité aux acteurs de terrain.

### **3.3.3. La proximité comporte à la fois des avantages et des inconvénients**

La troisième tendance se trouve au croisement des deux précédentes. Cette tendance ne considère ni la distance comme garantit d'objectivité ou de scientificité, ni l'appartenance ou la proximité comme seul moyen d'appréhender les phénomènes sociaux. L'un tout comme l'autre présente des avantages aussi bien que des inconvénients. L'enjeu, pour le chercheur, réside dans le fait de trouver le juste équilibre afin d'éviter les deux positions extrêmes. Qu'il ait des liens de proximité ou non avec la communauté étudiée, le chercheur ne doit pas faire fi de sa propre humanité (son histoire, sa trajectoire...) et doit par conséquent, se situer dans une démarche réflexive qui lui permet d'assumer et expliciter ses choix et sa subjectivité.

En ce qui me concerne, je n'étais pas dans une relation de parenté au sens d'une filiation patrilinéaire explicitement établie et assumée et vécue comme telle, comme ce fut le cas de Ouatara lors de ses recherches dans le village d'origine de son père. Cependant, j'entretiens avec les acteurs du terrain une certaine proximité, ce qui, à l'égard de cette troisième tendance présente ses avantages tout comme des inconvénients. En effet, le chercheur, même issu de la communauté étudiée et plus ou moins reconnu comme tel, peut se heurter à des difficultés. En effet, un chercheur, ayant fait des études « ailleurs » peut voir son appartenance à sa

communauté d'origine plus ou moins remise en cause par certains acteurs en raison de son séjour dans un endroit qu'ils perçoivent comme « étranger » et qui, à leurs yeux, présente une certaine menace pour leur stabilité socio-culturelle, identitaire, politique. Dans certains milieux révolutionnaires et/ou nationalistes africains, la France est, à tort ou à raison, accusée d'être à l'origine de tous les maux de l'Afrique. Dans les milieux scolaires, on trouve des gens qui sont porteurs d'une telle idéologie politique, ce qui peut les amener à manifester de la méfiance envers des chercheurs issus des universités françaises. Lors de mes recherches de terrain, j'ai rencontré un certain nombre d'acteurs qui sont plus ou moins dans cette logique, et qui m'ont manifesté leur réserve, voire leur réticence. On peut ainsi dire qu'un terrain n'est jamais acquis d'avance ou une fois pour toute, c'est un travail continu, qui comporte à la fois des moments de stabilité et d'agitation, comme on le dit « des hauts et des bas ». En plus, sur un « terrain proche », l'appartenance ou la proximité n'est pas évidente en soi, elle est soumise à une dynamique de ré-négociation et de ré-composition.

Après avoir fait un détour nécessaire sur le terrain de recherches, les péripéties qui ont jalonné la pratique du terrain et les éventuels réajustements qui ont été nécessaires ainsi que les enjeux de postures et de positionnements, l'objectif de la partie suivante est de revenir sur les méthodes mobilisées dans le cadre de « recueil d'observables ».

#### **4. Les méthodes utilisées dans le cadre des enquêtes de terrain**

De façon générale en sciences humaines et sociales, les recherches sont conduites selon deux approches méthodologiques qui sont parfois opposées quant à leurs conceptions des phénomènes humains et sociaux, de l'objet de la recherche et de leurs rapports aux « données ». Cependant, en fonction de l'objectif et de la nature de la recherche, il arrive que ces deux méthodes soient complémentaires, notamment dans les enquêtes sociolinguistiques (MAURER, 2016).

##### **4.1. Justification du choix de privilégier les méthodes empirico-inductives ou qualitatives dans le cadre de cette recherche**

On a d'une part, des méthodes hypothético-déductives, qui partent d'hypothèses préalablement élaborées et d'autre part, des méthodes empirico-inductives, qui s'inscrivent dans une approche compréhensive et dialogique (BLANCHET, 2012). Introduites dans les sciences humaines et sociales (SHS) depuis les sciences naturelles et formelles (SNF), parfois appelées sciences exactes sous l'égide des courants positivistes et scientistes, les méthodes hypothético-déductives « consistent à proposer au départ de recherche, à titre d'hypothèse,



une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées » (BLANCHET, 2012 :31-32). La pratique du terrain, selon les méthodes hypothético-déductives, revient à récolter des données qui visent à confirmer ou infirmer l'hypothèse que le chercheur a préalablement élaborée. En sciences humaines et sociales, un certain nombre de reproches sont formulées à l'encontre des méthodes hypothético-déductives, à savoir (BLANCHET, 2012) :

- Elles portent des a priori qui peuvent orienter le regard du chercheur à ne voir ou à ne considérer que des données qui cadrent avec son hypothèse de départ. Il peut ainsi ignorer ou écarter des phénomènes ou données qui semblent poser problème, car ne les ayant pas prévus dans son hypothèse, ces phénomènes nouveaux ou surprises deviennent des agents perturbateurs, donc extérieurs à la recherche,
- Du fait de leur tendance à la fois « objectiviste » et « réductionniste », elles généralisent parfois de façon abusive les résultats des données issues d'un contexte particulier en ignorant la complexité relative aux phénomènes humains et sociaux et méritent donc d'être contextualisés,
- Leur prétention à une fausse déduction et à la vérité, ce qui traduit un manque de prudence et une absence de remise en question des résultats obtenus.

En sciences humaines et sociales, les méthodes hypothético-déductives tentent d'appliquer le modèle rationnel et le raisonnement logico-mathématique aux phénomènes humains, qui par nature échappent à toute loi de régularité ou déterminisme.

A l'antipode des méthodes hypothético-déductives se situent les méthodes empirico-inductives qui constituent une alternative dans les recherches en sciences humaines et sociales. Issues de l'anthropologie avec les enquêtes immersives, de la sociologie et appliquée en ethnographie de la communication ou en sociolinguistique, les méthodes empirico-inductives :

consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la *signification* de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé). Il s'agit de *comprendre* (c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques ») et non d'*expliquer* (c'est-à-dire d'établir des lois universelles et uniquement rationnelles de causalité) (BLANCHET, 2012 :34).

Contrairement et/ou en complément à l'approche hypothético-déductive, les méthodes empirico-inductives peuvent prendre en compte la complexité et le caractère *chaotique* inhérents aux phénomènes humains et sociaux, d'où une démarche compréhensive et interprétative. De nature qualitative, les méthodes empirico-inductives sont caractérisées par les dix points suivants (ibid) :

- une recherche qualitative est inductive : les chercheurs tentent de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses à priori ;
- dans une méthodologie qualitative, les sujets ou les groupes ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout : le chercheur qualitatif étudie le contexte dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces dernières ;
- le chercheur est attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes concernées par son étude : cet effet d'interaction inévitable doit être pris en compte dans l'interprétation des données ;
- le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence : il observe la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure ;
- le chercheur ne met pas ses propres convictions, perspectives et prédispositions en avant ; rien n'est pris d'emblée comme « vérité » ;
- tous les points de vue sont précieux ;
- les méthodes qualitatives relèvent d'une éthique humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social ;
- les chercheurs insistent sur la qualité de validité de leur recherche : en observant les sujets dans leur vie quotidienne, en les écoutant parler, ils obtiennent des données non filtrées et donc non tronquées par des concepts a priori, des définitions opérationnelles ou des échelles de mesure et de niveau ;
- tous les sujets sont dignes d'étude mais restent uniques ;
- la recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples ; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation.

Au regard de l'ancrage théorique et épistémologique de cette recherche, de la nature et de la spécificité du terrain mais aussi et surtout de l'objectif de la recherche et de la nature des « données » à récolter, j'ai porté prioritairement mon choix sur les méthodes empirico-inductives. Elles sont davantage adaptées à mon terrain de recherche. En effet, en dépit de certains jugements négatifs concernant une absence de rigueur analytique, un problème de distanciation du chercheur par rapport aux faits observés sur le terrain et une éventuelle multiplicité de points de vue pouvant donner lieu à de multiples conclusions (BLANCHET, 2012), les méthodes empirico-inductives sont plus aptes à répondre à la diversité et à la complexité des phénomènes humains et sociaux que le chercheur étudie et aux

péripéties/imprévus d'une démarche de terrain. Expliquées, explicitées et assumées, ces limites ne constituent pas d'obstacles à la qualité de la recherche et des données issues du terrain et peuvent au contraire se révéler comme de véritables atouts.

Plus souples et plus adaptables aux imprévus et aléas du terrain, le recours aux méthodes empirico-inductives exige au préalable d'éviter tout « dogmatisme méthodologique » qui voudrait ériger les choix méthodologiques en guide suprême et planificateur de la recherche (BLANCHET, 2012). En ce sens, on s'accorde d'ailleurs avec la conception d'Edgar Morin (1977-2004) lorsqu'il distingue méthode et méthodologie en ces termes :

Les méthodologies sont des guides à priori qui programment les recherches alors que la méthode qui se dégage de notre cheminement sera une aide à la stratégie (laquelle comprendra, certes, des segments programmés, c'est-à-dire "méthodologiques", mais comportera nécessairement de la découverte et de l'innovation. Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes<sup>78</sup>.

En effet, les phénomènes humains et sociaux échappent en général à toute loi de prévisibilité et les péripéties peuvent survenir lors de la pratique de terrain, des événements imprévus que le chercheur n'a pas et n'aurait pas pu prévoir et auxquels il doit s'adapter pour conduire sa recherche (comme cela a été le cas dans le cadre de cette recherche). Cette posture de recherche qui considère la méthode comme « *une boîte à outils* » (BLANCHET, 2012 ; 2014), une aide adaptable et ajustable en fonction des réalités et de la dynamique du terrain, trouve une résonance particulière dans le cadre de cette recherche. Il s'est donc agi d'un choix de méthodes et non de méthodologie. L'on sait par ailleurs que le terrain scolaire malien se caractérise depuis quelques années par une instabilité en raison des grèves récurrentes, à laquelle on peut ajouter les perturbations liées à la crise sanitaire due au COVID-19. Cette donne qui fera l'objet d'un exposé plus détaillé ultérieurement conforte davantage cette posture, à savoir le refus de « *dogmatisme méthodologique* ».

Certes dans le cadre de cette recherche, une préparation méthodologique a été nécessaire. Cependant, cette préparation n'a pas consisté en une préprogrammation de la démarche, celle-ci ayant d'ailleurs subi maints ajustements pour des raisons que l'on a déjà explicitées. D'une certaine manière, il s'agissait de « *de se laisser surprendre par le terrain*<sup>79</sup> », qui a été fait d'événements imprévus et imprévisibles. J'ai donc opté pour une recherche empirico-inductive qui vise à *comprendre*, à partir de *observables* issus essentiellement du terrain, des

---

<sup>78</sup> Cité dans (BLANCHET, 2012 :29)

<sup>79</sup> Selon l'expression employée par Stéphanie CLERC CONAN, lors des cours de méthodologies en master pour nous inciter à aller au-delà de nos grilles et protocoles d'enquête et affronter l'imprévu sur le terrain.

phénomènes humains et sociaux, en leur donnant des significations situées et non en cherchant à les *expliquer* selon d'éventuelles *lois universelles* (BLANCHET, 2012).

Concrètement, des techniques d'enquêtes, issues du champ de l'éthographie et plus globalement des méthodes empirico-inductives ont été mobilisées. Il s'agit de deux principales méthodes d'enquêtes, à savoir l'observation (participante ou non) de pratiques de classes et des entretiens semi-directifs avec des acteurs éducatifs.

#### **4.2. L'observation participante ou non participante pour comprendre les pratiques de classe**

L'observation participante est une méthode d'enquête issue de l'anthropologie ou de l'ethnologie. On peut situer son émergence aux enquêtes de Malinowski dans les années 1930 principalement menées dans des communautés dites « indigènes ». En effet, Malinowski posait alors la nécessité pour l'ethnologue de procéder lui-même au travail de terrain sans recourir à un intermédiaire. Le chercheur devrait ainsi chercher à « *s'intégrer* » dans la communauté, en apprenant la langue et partageant le quotidien de ses membres afin de se faire accepter comme l'un des leurs. Il s'agit pour le chercheur de « *de se frotte[r] en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier* » (OLIVIER DE SARDAN, 1995 :3). Autrement dit, le chercheur expérimente et vit le quotidien de la communauté. Ainsi, cette méthode « *consiste à recueillir des données en participant soi-même aux situations qui les produisent [...] hors de toute situation explicite d'enquête* » (BLANCHET, 2012 : 46).

L'observation est, de nos jours, largement utilisée en anthropologie, sociologie ainsi qu'en sociolinguistique, notamment par les chercheurs qui s'intéressent à des pratiques et phénomènes linguistiques telles que diglossie, les variations variétés linguistiques, enseignement/apprentissage des langues dans le contexte scolaire etc. L'observation participante a également connu une transposition dans les recherches en éducation, notamment mobilisée par les chercheurs qui s'intéressent aux pratiques de classes (processus d'enseignement et d'apprentissage des langues, interactions didactiques, gestes d'enseignement et d'apprentissage...) et c'est justement dans cette optique que j'ai eu recours à l'observation participante pour saisir à la fois les enjeux linguistiques et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'une classe bilingue.

#### 4.2.1. Les avantages et les limites de la pratique d'observation de classe

L'intérêt de recourir à l'observation dans la classe comporte un double avantage (MOORE et SABATIER, 2012). Il s'agit d'une part de faire ressortir la diversité des répertoires didactiques des enseignants en se focalisant sur leurs pratiques en classe et ce dans la perspective d'une amélioration de leur formation continue en éducation bilingue. D'autre part, l'observation présente l'avantage d'aborder et d'appréhender la classe en termes de ce qu'elle est effectivement, c'est-à-dire ce que l'enseignant et apprenants y font réellement et non telle qu'on peut la théoriser. C'est dans ce sens un dépassement des recherches macro en didactique basées généralement sur les approches pédagogiques qui consistent le plus souvent à mesurer et évaluer l'adéquation d'une approche pédagogique aux pratiques enseignantes et apprenantes en classe pour analyser l'application d'une méthode sur les pratiques de classes. L'ethnographie de la classe, à travers l'observation des pratiques est « *une approche empirique, contextuelle, naturaliste et participante* » (CAMBRA GINE, 2003 :9) qui « *est générative car elle ne part pas des données manipulées ni d'hypothèses aprioristiques. Les données ne viennent pas illustrer les thèses, mais celles-ci émergent en cascades, en profilent et se définissent progressivement à partir de l'exploration du contexte* » (CAMBRA GINE, 2003 :22). Ainsi, d'un point de vue scientifique, l'observation in situ des pratiques offre un certain nombre d'avantages :

- Il permet de réduire au maximum le fameux *paradoxe de l'enquêteur* (la présence de l'enquêteur modifie les pratiques qu'il souhaite observer), puisque la personne observée n'est pas en situation explicite d'enquête ;
- Il permet conjointement *d'intégrer à l'analyse et d'assumer les effets produits par le sujet chercheur* dans son interaction avec les personnes observées, de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques ;
- Il permet d'enquêter de l'intérieur de la relation langagière et/ou de la communauté linguistique étudiée (s) et donc d'observer des phénomènes habituellement cachés aux « étrangers » (BLANCHET, 2012 :47)

L'observation est la première technique d'enquête que j'ai mobilisée sur le terrain. Accueilli à mon arrivée dans une école primaire par le directeur, puis présenté à l'enseignant de la deuxième année (je rappelle que je les avais déjà rencontrés lors de mes recherches dans le cadre de mon master). La classe de deuxième année est celle où commence l'enseignement bilingue avec une introduction du français à hauteur de 25% du temps d'apprentissage et à l'oral, la première année étant exclusivement réservée à la langue locale. C'est pour cette raison que j'ai commencé mes observations à ce niveau. Après les salutations d'usage, j'ai fait part de mon souhait de faire des observations de classes au directeur, comme ce fut le cas

pour le master. Il appela l'enseignant de la deuxième année pour l'informer puis il me conduisit dans cette classe.

Cependant, dans mes enquêtes, l'observation a eu des limites, comme sa durée relativement courte. En ethnographie, on insiste généralement sur la nécessité d'un long temps d'immersion sur le terrain afin d'observer la situation didactique et les acteurs de terrain de façon approfondie, ce qui éclaire l'analyse (MOORE et SABATIER, 2012). Un long temps d'immersion permet en plus de se familiariser avec les acteurs et donc d'avoir des données moins biaisées par la présence de l'enquêteur. Constituant de mon point de vue la principale méthode d'enquête dans le cadre de cette recherche, j'aurais voulu avoir beaucoup plus de temps d'observations. Les péripéties rencontrées sur le terrain, notamment les grèves et la crise sanitaire liée au COVID-19 ne m'ont pas permis de disposer de plus de temps, comme initialement prévu. Cependant, n'ayant pas mis beaucoup de temps à m'intégrer en raison de ma connaissance préalable du terrain et des acteurs, ma recherche a rapidement pris forme. Par ailleurs, les recherches de terrain réalisées dans le cadre de mon mémoire de master ont servi d'enquêtes exploratoires en raison de la continuité entre ces deux recherches tant en termes de problématiques que de terrain de recherches. Par conséquent, j'ai pu croiser mes observations à celles recueillies lors des enquêtes durant le master en prenant soin de recontextualiser.

#### **4.2.2. Emplacement en classe : souple et dynamique**

Pendant mon premier jour d'observation, l'enseignant m'a installé sur sa chaise en face de son bureau placé à l'angle gauche de la classe devant les élèves et juste à côté du tableau noir. Ma posture et mes choix méthodologiques m'ont par la suite, amené à modifier cet emplacement. En effet, cette position me rappelait celle réservée par des enseignants aux personnes en mission de supervision. Même si dans les pratiques socioculturelles chez beaucoup de Maliens, on essaie de mettre à l'aise le visiteur ou l'étranger en lui procurant autant que l'on peut un minimum de confort, cette situation me donnait le sentiment d'être un peu à l'écart du groupe ou l'impression de ne pas faire partie de la classe. Il m'a paru nécessaire de me détacher de cette position afin de me fondre dans la classe et me tenir plus près des élèves. C'est ainsi que j'ai pris des positions plus souples qui me permettaient de me tenir tantôt près de l'enseignant, tantôt près des élèves (assis sur ma chaise au milieu de la classe entre les élèves ou parfois même assis sur le banc à côté des apprenants). Il m'arrivait également de prendre place au fond de la classe derrière les apprenants, ce qui me permettait

d'avoir une vue d'ensemble sur la classe. Ces différentes positions étaient occupées en fonction des activités en vigueur dans la classe et ce que je souhaitais observer.

#### 4.2.3. L'intégration dans le groupe classe et familiarité avec les acteurs

Mes deux premiers jours ont créé quelques modifications de comportement chez les acteurs, notamment chez l'enseignant qui ne semblait pas être à son aise (puisque ce dernier voyait en moi un superviseur ou un agent du programme bilingue : SIRA ou ELAN). Fournissant beaucoup trop d'efforts que d'ordinaire (selon mes observations) et jetant un coup d'œil vers moi à chaque instant (comme s'il cherchait à capter mon attention), l'enseignant me semblait relativement tendu, tant ma présence, au fond de la classe l'intriguait. Cependant, la souplesse de mes positions, ajoutée à ma connaissance du milieu éducatif (par ma propre expérience d'élèves), des codes socioculturels et ma pratique linguistique (le bamanankan) m'ont permis de m'« intégrer » rapidement dans la classe et de faire « oublier » en quelque sorte mon statut d'enquêteur. C'est ainsi qu'au bout de trois jours, ma présence dans la classe commençait à devenir « normale », mon insertion prenait progressivement forme. Des relations cordiales et de proximité ont été rapidement tissées avec les apprenants et l'enseignant, à tel point que je n'étais plus ou peu perçu comme un enquêteur. Ma présence ne provoquait plus de modifications de comportements ou de réserves de la part des acteurs de la classe qui me considéraient désormais comme l'un des leurs. Cela se traduisait d'ailleurs par l'attitude et la sympathie que les apprenants me manifestaient. Des anecdotes ou encore des propos tenus par les apprenants témoignent de cette sympathie et de mon acceptation en classe. A titre d'exemple, un jour, j'avais accusé un peu de retard et lorsque je suis arrivé en classe, des apprenants m'ont dit : « *miché<sup>80</sup>, anw jɔrɔle tun do, anw kun hakilila ko e te nan bi (Monsieur, nous on avait peur que tu ne t'absentes aujourd'hui)* ». Ma présence était non seulement acceptée mais également souhaitée. C'est ainsi que certains apprenants me faisaient part de leur souhait de rester avec eux : « *miché, e be segi ta taga i bɔyɔrɔla wa ? anw ba fe i ka to anw fe yan (monsieur, est-ce que tu vas encore retourner d'où tu viens ? nous voulons que tu restes avec nous)* ».

La familiarité avec l'enseignant a commencé à se dessiner dès le deuxième jour lorsque j'ai accepté son invitation à déjeuner chez lui. S'il est d'usage chez beaucoup de groupes sociaux au Mali que l'on invite toujours à manger (parfois par formalité), le fait de l'accepter et de se rendre dans le domicile de quelqu'un pour un repas traduit une marque de considération pour

---

<sup>80</sup> C'est ainsi qu'on prononce le mot monsieur dans le langage courant au Mali.

la personne et permet donc de créer des liens de familiarité. Ce premier déjeuner a permis de briser la glace avec l'enseignant et d'instaurer une relation de confiance. En effet, comme il est d'usage au Mali, lors de ce déjeuner, nous avons évoqué l'un à l'autre nos origines sociogéographiques. Nous nous sommes donc rendu compte qu'en plus d'être tous les deux issus de la même aire culturelle (il m'a d'ailleurs confié qu'il n'avait pas été surpris en raison de mon accent), il appartient à la grande famille de ma lignée maternelle. Cette proximité socioculturelle et familiale a été le garant d'une relation de confiance comme il le déclare : « *anw be ye kelen ye (nous sommes un, liés l'un à l'autre)*, répétait-il à maintes reprises.

Au regard de ces relations teintées de cordialité et de confiance, j'avais, d'une certaine manière, pu me détacher de mon statut d'enquêteur aux yeux des acteurs de la classe, ce qui présentait l'avantage de dépasser le fameux *paradoxe de l'enquêté* dans la mesure où mon appartenance à cette communauté classe a été reconnue et acceptée par les acteurs. L'enseignant me sollicitait d'ailleurs à participer à certaines activités de classe. Je l'épaulais ainsi pour vérifier et/ou corriger les productions des apprenants lors des activités individuelles ou de groupe. En plus, l'enseignant n'hésitait pas à demander mon avis sur les cours qu'il dispense, et sur la manière dont il s'y prend. Prenant généralement place du côté des apprenants, certains me sollicitaient également pour que je donne mon avis ou pour corriger leurs productions. C'est en cela que l'on peut dire qu'il s'agissait d'observations participantes dans la mesure où je participais aux différentes activités.

Mes relations avec les apprenants étaient devenues si familières que lors des pauses (récréation et absence ponctuelle de l'enseignant), nous discutons de sujets divers relatifs à leurs vies quotidiennes en dehors de la classe. Je profitais de ces moments pour les questionner non seulement sur les apprentissages mais aussi sur leurs biographies langagières (pratiques linguistiques familiales : langues qu'ils parlent en famille avec leurs parents, frères et sœurs et environnement social immédiat, différentes langues qu'ils ont apprises, parlent ou comprennent, leurs trajectoires de vie et avec les langues...). Ces moments de discussion informelle avec les apprenants se sont révélés particulièrement riches en termes d'informations et de contenus. Ils m'ont permis d'avoir une idée non seulement sur les différentes langues que les apprenants pratiquent mais aussi sur leur environnement familial et social, leurs situations socioéconomiques. Je me suis rendu compte que derrière l'homogénéité affichée du groupe classe, il y a des individus aux parcours, aux trajectoires et aux situations sociales très diverses. Chaque individu de ce groupe est singulier par son histoire, ses pratiques linguistiques et son expérience vécue. L'on commet souvent l'erreur de



fondre les particularités individuelles dans le groupe classe et l'intérêt de ces discussions, c'est justement de nous faire prendre conscience de l'importance de la dimension des trajectoires individuelles, une dimension qu'il faut prendre en compte dans les contextes d'enseignement et/ou d'apprentissage.

#### **4.2.4. L'enregistrement des séances en situation d'observation**

Si l'une des limites généralement relevées de cette technique d'enquête est la difficulté d'enregistrer des faits que l'on observe (BLANCHET, 2012 ; 2014), du fait que la présence d'un appareil pourrait induire des changements dans le déroulement des faits ou la difficulté à tenir un enregistreur audio ou une caméra tout en participant aux activités. Cependant, les salles de classes, du fait de leur configuration, présentent plus de souplesse et peuvent être un environnement favorable à l'enregistrement. En effet, il est tout à fait possible, avec la permission des acteurs, d'enregistrer le déroulement des cours à l'aide d'un téléphone portable. Si la présence d'un appareil classique d'enregistrement, même avec la permission des acteurs, pourrait avoir un impact, les acteurs de classe n'étant pas habitués à voir ces appareils dans leurs salles de classe celle d'un téléphone portable est devenue si normal qu'elle n'attire aucune attention. Ayant obtenu l'autorisation de l'enseignant d'enregistrer des séances, j'y ai donc procédé avec mon téléphone portable. Pour cela, j'activais tout simplement l'option d'enregistrement de mon téléphone portable et le déposais sur le bureau de l'enseignant. J'ai pu enregistrer les cours pendant une semaine (cinq jours de classe). En plus, je pratiquais de façon permanente la prise de notes à travers un cahier où je notais tous les faits, gestes et comptes rendus des échanges (que j'ai eu avec différents acteurs éducatifs) non seulement dans la classe mais également dans la cour de l'école et même en dehors de l'espace scolaire. Ces notes étaient transposées de façon chronologique dans mon journal de recherche que j'écrivais à la fin de chaque journée.

Ces notes et les enregistrements sont complémentaires. En effet, s'il paraît impossible de tout noter, d'où l'intérêt de l'enregistrement, celui-ci ne peut prendre en compte certains faits ou gestes marquants qui doivent être notés. Il est par ailleurs impossible d'enregistrer les échanges informels que l'on tient tout au long de la recherche de terrain avec différents acteurs que l'on rencontre parfois de façon imprévisible. C'est ainsi que les notes prises et les enregistrements permettent une restitution plus complète des faits observés sur le terrain et dans mon cas les pratiques de classe, les discours et les événements.

L'observation de pratiques de classes nécessite le recours à des outils de recueil d'informations. Dans le but d'optimiser les séances d'observation et de mieux organiser les informations, j'ai utilisé ce qui est communément appelé une grille d'observation ou plus exactement des grilles d'observations.

### **4.3. Grille d'observation, outil de collectes et d'organisations d'information en contexte d'observation**

Une grille d'observation est un outil à la collecte ou au recueil d'informations qu'un chercheur peut mobiliser en contexte d'observation, notamment dans le cadre d'observation de séances de classe. En fonction des questions que le chercheur se pose et des objectifs qu'il se fixe, la grille contient des éléments que l'enquêteur projette d'observer. Elle lui permet non seulement de ne pas passer à côté d'éléments pertinents, mais également d'organiser et synthétiser les informations collectées. Si une grille peut paraître réductrice du fait de sa tendance à orienter vers des catégorisations généralisantes, le travail d'analyse peut prendre en compte des recoupements et des croisements des différents éléments en y intégrant des facteurs complexes en s'adaptant à la spécificité du contexte d'observation. La grille que j'ai élaborée a été fortement inspirée de grilles élaborées à des fins d'observation de pratiques de classes. Il s'agit de la grille d'observation élaborée dans le cadre du projet LASCOLAF (langues de scolarisation en Afrique francophone, MAURER, 2011), la grille mise en place par Robert Galisson, appelée appareil conceptuel (GALISSON, 1990) et grille Cicurel (2011)

#### **4.3.1. La grille d'observation LASCOLF, observer les pratiques de classe en contexte d'enseignement/apprentissage bi-plurilingue en Afrique**

Le projet langues de scolarisation en Afrique francophone (LASCOLAF) avait entre autres objectifs la recherche d'une meilleure articulation entre langues locales africaines et langue française dans le cadre des politiques d'enseignement/apprentissage bi-plurilingue en contexte multilingue d'Afrique subsaharienne. Portant sur plusieurs pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, avec une équipe locale travaillant dans chaque pays, la nécessité de parvenir à des données comparables s'est posée (MAURER, 2011). C'est ainsi que les équipes ont élaboré une grille pouvant être adaptées à chaque contexte local. En plus d'harmoniser les données, cette grille permettait à chaque équipe locale d'observer les pratiques de classes.

La grille LASCOLAF est particulièrement intéressante pour l'observation des pratiques de classes en contexte d'enseignement et d'apprentissage bi-plurilingue car elle prend en compte

un ensemble d'éléments pertinents d'un tel contexte d'éducation. Organisée de façon assez simple et pratique, la grille comporte des colonnes et des lignes. Les colonnes permettent de consigner des informations générales relatives aux séances et à la classe observée. Ainsi, dans une colonne, on peut trouver une série de rubriques permettant de récapituler des données sur la classe et la séance. Ainsi, il y a une rubrique consacrée à la langue « medium d'enseignement » qui permet de renseigner si la séance est dispensée en français ou en langue locale africaine. Une autre rubrique renseigne la matière enseignée qui peut éventuellement porter sur la langue dans le cas d'un cours de langue (étude de langue, langue et communication dans le curriculum malien) ou sur une discipline dite non linguistique (mathématiques, histoire...). D'autres rubriques permettent de noter le niveau et la classe observée avec son effectif. L'intérêt de cette partie de la grille, notamment en contexte d'enseignement et d'apprentissage bilingue, réside dans le fait qu'elle permet de faire ressortir les phénomènes ou pratiques linguistiques.

Concernant les lignes, elles sont composées de six rubriques. Chaque rubrique comporte des items qui sont des points effectivement observés en classe, qu'on peut noter. Les cinq premières rubriques permettent de caractériser la situation didactique :

**Les méthodes d'enseignement/apprentissage** : cette rubrique vise à renseigner si, dans la classe, l'on a recours à des méthodes pédagogiques actives, constructivistes ou des méthodes transmissives. Pour cela, elle est subdivisée en deux sous-rubriques. La première comporte six items relatifs à l'enseignement de type transmissif et chaque item peut être évalué sur une échelle de zéro à six, ce qui permet de voir si la méthode est transmissive. La deuxième sous-rubrique comporte cinq items relatifs à la méthode constructiviste et peuvent être évalués de la même manière que la précédente.

**Apprentissage de la langue d'enseignement** : cette deuxième rubrique permet de savoir si, par rapport à l'apprentissage de la langue d'enseignement, l'on est dans une approche plutôt communicative ou si cet apprentissage s'accompagne d'une réflexion de nature métalinguistique sur la langue, c'est-à-dire, si l'apprentissage de la langue d'enseignement inclut également des activités de découverte de son fonctionnement. C'est ainsi qu'elle est répartie également en deux sous-rubriques : la première sous-rubrique comporte quatre items, évalués sur une échelle de zéro à quatre, portant sur les caractéristiques d'un enseignement communicatif. La deuxième sous-rubrique est composée de trois items, évalués sur une échelle de zéro à trois, renseigne sur les activités de découverte du fonctionnement de la langue d'enseignement.

**Les modèles didactiques** : avec trois items notés sur une échelle comprise entre zéro et trois, cette rubrique permet de voir, si en contexte d'enseignement et d'apprentissage bilingue, on établit dans la classe des liens et activités de comparaison explicites entre les apprentissages en L1 (langue locale africaine) et en L2 (français).

**Gestion de l'utilisation des langues dans la classe** : indépendamment de la langue médium d'enseignement déclaré, cette rubrique permet de renseigner, en contexte d'enseignement et d'apprentissage bilingue, le passage d'une langue à l'autre (de la L1 à la L2 et inversement) aussi bien dans les explications de l'enseignant que dans les interventions des apprenants. Les trois items proposés dans cette rubrique permettent de noter si l'enseignant recourt à des emprunts, à l'alternance codique etc., à des fins d'explications, d'explicitations et de compréhension d'une notion ou d'une partie de leçon non assimilée dans la langue médium d'enseignement.

**Supports d'enseignement** : cette rubrique vise à renseigner sur l'existence et/ou l'utilisation de supports et matériels didactiques en classes. Composée de quatre items, elle permet de fournir des informations sur l'identification et l'utilisation du manuel aussi bien par l'enseignant que par les apprenants, le ratio apprenant/manuel et sur une possible utilisation de supports dits "authentiques".

**Profil de l'enseignant** : cette rubrique permet d'avoir des informations sur le niveau de formation de l'enseignant tant sur le plan linguistique qu'en matière didactique et pédagogique en éducation bi-plurilingue. Ainsi, on s'intéresse au niveau linguistique de l'enseignant en langue première (L1) et en langue seconde (L2), les différentes formations qu'il a eues dans ces langues ainsi que ses rapports avec les langues, les sentiments de l'enseignant sur sa capacité à enseigner dans la langue d'enseignement ou non, ses besoins de formation. Avec sept items, la rubrique donne des renseignements également sur les formations initiales et continues de l'enseignant, notamment en éducation bilingue. Il faut toutefois préciser que le profil de l'enseignant ne peut être cerné par observation directe mais par m'entretien.

Conçue essentiellement pour l'observation des classes bilingues fonctionnant avec une langue locale africaine (L1) censée faciliter, en contexte plurilingue d'Afrique, les premiers apprentissages et favoriser l'apprentissage du français, la grille LASCOLAF, du fait de sa facilité et son côté pratique et pragmatique, m'a été d'une aide précieuse non seulement dans mes observations de classe mais aussi dans la préparation des entretiens avec des enseignants

de classes bilingues. Cette grille a servi à identifier les modèles didactiques, autrement dit, l'usage que l'on fait des deux langues en situation de classes. Elle a également permis d'identifier le type d'enseignement en vigueur en classe, à savoir si l'on est du côté d'un enseignement de type transmissif ou plutôt du type constructiviste. En plus de cette grille, j'ai eu besoin de celle élaborée par Robert GALISSON (1990).

#### **4.3.2. La grille de GALISSON, un outil pour prendre en compte les aspects théoriques et pratiques de la didactique de langue/culture**

La Grille de Robert GALISSON appelée *appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC* (didactologie/didactique des langues et des cultures) a été mise en place essentiellement pour l'étude et l'observation des situations d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE), notamment dans le souci d'autonomiser le domaine de la didactique par rapport aux autres disciplines (linguistique en occurrence) dont il est considéré comme un sous-domaine. Cet appareil est donc le fruit d'une réflexion sur la didactique de langues tant du point de vue épistémologique que méthodologique. Il se veut ainsi un outil pratique qui prend également en compte les aspects théoriques liées à la recherche en didactique des langues et des cultures. L'appareil conceptuel de GALISSON est structuré sous la forme d'un tableau à double entrée et « *visé à jouer le rôle d'outil de synthèse et de moyen mnémotechnique pour baliser/embrasser le domaine dans toute son étendue, sa vocation est surtout descriptive* » (GALISSON, 1994 :32).

Trois fonctions sont assumées par l'appareil conceptuel, à savoir une fonction constituante, une fonction heuristique et une fonction évaluative (GALISSON, 1994). Dans sa première fonction : constituante, l'appareil permet de couvrir les activités (enseignement, apprentissage, recherche...) que renferme le domaine de la didactologie/didactique des langues et des cultures. La fonction heuristique porte sur « *le rôle de schème maïeutique, de représentation simplifiée et fonctionnelle de la discipline dans son ensemble* » (GALISSON, 1994 :33). La troisième fonction : évaluative permet d'inventorier les différents paramètres qui interviennent au niveau de la gestion des modèles et matériels mis à la disposition des acteurs de la classe et de montrer leurs éventuelles carences.

Les entrées de l'appareil portent d'une part sur les catégories éducatives et d'autre part sur les modes opératoires. Dans les catégories éducatives, on répertorie six catégories interdépendantes qui s'articulent et interagissent. Les relations et les interactions entre ces six catégories sont décrites de la façon suivante :

Plus précisément, dans un **milieu institué** (l'école) produit d'un **milieu instituant** (la société), où des actants de statuts inégaux (**les sujets**, ou apprenants ; **l'agent**, ou enseignant), constitués en **groupe** (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un **objet** (la langue-culture), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société (GALISSON, 1994 :33).

Le milieu instituant est la société, ou plus globalement le pays. Il convient pour le chercheur de recueillir un certain nombre d'informations sur ce milieu, entre autres, les systèmes de valeurs et les normes éducatives, sa politique linguistique, les statuts des différentes langues objet et/ou moyen d'enseignement, les considérations économiques, politiques, culturelles, historiques et idéologiques sur les problèmes du milieu, ainsi que des éléments bibliographiques sur la problématique. Le milieu institué concerne l'école. Il est donc opportun, dans l'école, de s'intéresser à des éléments tels que la configuration sociolinguistique, la place et les espaces réservés aux différentes langues, son architecture et son administration, ses relations avec le monde extérieur. Cette deuxième catégorie permet également de faire ressortir la richesse culturelle de l'école et son ouverture avec le monde extérieur, les dimensions idéologiques, économiques, politiques sur les problèmes du milieu. L'objet porte sur la/les langues en tant qu'objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, cette catégorie vise à interroger les finalités éducatives et les objectifs d'enseignement/apprentissage, les différentes conceptions liées aux langues et cultures, les modes de sélection, d'organisation et de présentations des contenus langagiers et culturels.

On peut également questionner les dimensions idéologiques, économiques et politiques concernant les langues. La catégorie agent permet de recueillir des informations sur le profil de l'enseignant. On s'intéresse à son parcours de formation (initiale et continue), les différents rôles qu'il occupe, sa conception de l'enseignement ainsi que ses compétences et les différentes méthodes qu'il utilise. Par rapport à cette recherche, il est intéressant de traiter ces informations en fonction de l'éducation bi-plurilingue. La catégorie groupe concerne la classe considérée comme un groupe. Les différents éléments composant cette catégorie permettent de répertorier des informations sur le profil du groupe-classe, la conception de ce groupe, ses rôles qu'il joue et son impact. A ces éléments, on peut ajouter les dimensions idéologiques, économiques et politiques concernant le groupe. La catégorie sujet s'intéresse à l'apprenant. Elle permet de voir le profil cognitif de l'apprenant, ses conceptions de l'apprentissage et les différents rôles qu'il assume.

La deuxième entrée de l'appareil concerne les modes opératoires qui regroupent trois modes d'intervention et/ou d'observation. Le premier mode opératoire est la didactologie. Cet aspect, plus théorique, prend en charge « *des travaux d'observation/interprétation, de conceptualisation et de production de connaissances* », lesquels travaux ont principalement pour but « *d'assister, de faciliter, de promouvoir l'enseignement des langues et des cultures* » (GALISSON, 1994 :33). Relevant en général des universités et laboratoires, Galisson plaide pour une délocalisation de ces travaux sur le terrain sous la responsabilité des chercheurs-praticiens, d'où l'intérêt de ce mode opératoire en situation d'observation de classes qui est aussi une situation de co-production de connaissances. Le deuxième volet de cette entrée porte sur le mode didactographique ou praxéographique. L'objectif de ce mode opératoire est la conduite de travaux visant « *à la réalisation de matériels (méthodes, manuels, outils pour la classe), partant de l'adoption et de l'adaptation de modèles didactologiques, dans le but d'infléchir la pratique de tel type de classe, accueillant tel type de public, dans telle situation, etc.* » (GALISSON, 1994 :34). En fonction de la spécificité de chaque contexte d'enseignement et d'apprentissage, ce mode opératoire permet d'ajuster la production d'outils, de matériels didactiques et de manuels pédagogiques. Dans le contexte éducatif en Afrique subsaharienne où l'on observe une la tendance à des considérations généralisantes, où le dogmatisme méthodologique et des théories éducatives importées et décontextualisées inspirent les travaux de productions de manuels pédagogiques et matériels didactiques, le recours au mode opératoire didactographique est particulièrement intéressant en situation d'observation de classes, ce qui permet de produire des outils adaptés et co-produits à la disposition des agents et des sujets. Le troisième mode opératoire : didactique est plus pratique que les deux précédents. En effet, le mode didactique « *est conçu pour la production de discours et d'actes éducatifs fugaces, appropriés à des situations uniques (qui ne se reproduisent jamais à l'identique)* » (GALISSON :1994 :34). Ce mode opératoire permet de s'intéresser in situ à l'agir de la classe en fonction de la singularité de la situation d'enseignement et d'apprentissage, partant des deux modes opératoires précédents. Cela exige des observations méthodiques de la classe.

L'appareil conceptuel, décliné en grille d'observation adaptée (voir l'appareil en annexe), permet non seulement de saisir et répertorier les éléments pertinents en situation d'observation de classes, mais aussi à mener une réflexion et un travail à la fois holistique et herméneutique sur la didactique des langues et des cultures et l'activité de recherche. En effet, il permet à l'enquêteur d'intégrer des paramètres sociolinguistiques, socio-anthropologiques,

économiques, politiques, historiques, éducatifs etc., lesquels paramètres sont nécessaires à l'interprétation des pratiques de classes (il est en ce sens parfaitement adapté à une recherche en sociodidactique). Par ailleurs, cet appareil est porteur d'une posture et d'une philosophie de recherche en didactique de langues. Il recommande la mise en place du principe de *subsidiarité*, c'est-à-dire de trouver des solutions endogènes aux problèmes (les solutions aux problèmes posés doivent être trouvés en classe et à l'école avec les acteurs), en remplacement du principe de *subsidiarité* qui cherche des solutions exogènes aux problèmes (les solutions aux problèmes posés proviennent des bureaux ou des laboratoires). Ainsi le principe de subsidiarité opère des changements dans la production des connaissances en didactique de langues :

mettre en œuvre le principe de subsidiarité revient à pratiquer la décentralisation, à mettre tous les acteurs du domaine sur un pied d'égalité, tout en déplaçant l'actuel centre de gravité de la discipline vers les acteurs de terrain (parce qu'ils sont les plus gros demandeurs, ceux qui ont de vrais besoins), donc à en faire les premiers problématiciens et à déposséder de cet attribut de pouvoir ceux qui se l'étaient approprié à bon compte : les méthodologistes et les théoriciens (GALISSON : 1994 :34).

De cette manière, il permet d'aller vers une recherche action et participative avec l'implication accrue des acteurs de terrains dans la production des connaissances et la recherche de solutions.

#### **4.3.3. La grille Cicurel, un outil pour la transcription et l'analyse des interactions didactiques**

Le grille Cicurel, telle qu'elle est présentée dans *Les interactions dans l'enseignement des langues* (2011) est un outil particulièrement intéressant pour l'analyse des interactions didactiques. En effet, il s'agit d'une grille élaborée « pour aider l'observateur consigner les données contextuelles d'une situation d'enseignement » (CICUREL, 2011 :263). On peut ainsi noter les éléments au contexte institutionnel, les dispositions de la salle de classe, les outils de travail (manuels scolaires, affiches ou autres documents...), les renseignements sur les apprenants (nombre et répartition par sexe), sur l'enseignement (son profil, ses rapports aux langues...). La grille permet également de renseigner la durée de l'enregistrement et des séances transcrites.

En plus, la grille propose des paramètres à prendre en compte, en fonction de l'objectif de la recherche, pour analyser les interactions didactiques. Dans cette perspective, on particulièrement appuyé sur ces paramètres :



**Cadre participatif** : qui permet d'identifier le nombre de participants à l'interaction, ainsi que leur statut et rôle interactionnel.

**Buts de l'interaction** : qui s'intéresse aux objets d'apprentissages identifiés ainsi qu'aux activités didactiques.

**Régulation de la parole** : qui permet d'analyser les systèmes d'alternance des tours de parole, les règles qui régissent la prise et la distribution de la parole.

**Métalangage** : permet d'étudier les aspects métalinguistiques dans les interactions.

**Répertoire didactique** : identifier les ressources sur lesquelles s'appuie l'enseignant dans ses pratiques de classes.

Dans la conduite de cette recherche, notamment dans le cadre des observations de classes, ces différentes grilles : l'appareil conceptuel/matriciel de référence en D/DLC, la grille d'observation LASCOLAF et la grille Cicurel ont été complémentaires en ce sens que chacun de ces outils offre un apport particulier. En effet, autant on peut trouver de nombreux recoupements entre les trois outils, surtout en termes d'éléments observables in situ en classe : les méthodes d'enseignements et d'apprentissages, langues objets et moyens, le profil de l'enseignant etc., autant on peut trouver des éléments plus ou moins abordés et approfondis par l'un ou l'autre outil. La grille LASCOLAF, essentiellement consacrée à l'observation en contexte d'éducation bi-plurilingue aborde, apponit les éléments relatifs aux pratiques de classes, notamment en ce qui concerne l'articulation et l'utilisation que les acteurs de classe font de la L1 et de la L2 à la fois comme médium et objet d'enseignement et apprentissage. L'appareil conceptuel, en dépit du fait qu'il n'est pas élaboré pour des contextes d'éducation bilingue, permet une prise en compte des paramètres, notamment sociolinguistiques, extérieurs à la salle de classe mais dont la connaissance est nécessaire à la compréhension et à l'interprétation des pratiques de classe. La grille Cicurel permet d'identifier les paramètres à prendre dans l'analyse des interactions didactiques. L'intérêt des grilles LASCOLAF et Cicurel réside dans le fait qu'elles présentent des éléments assez détaillés et précis en contexte d'observation des pratiques et celui de l'appareil conceptuel réside dans sa présentation générale et holistique.

En plus de l'observation, méthode dont la mise en œuvre a présenté des limites dans un contexte éducatif marqué par la crise sanitaire et les nombreuses grèves, j'ai également eu

recours à l'entretien directif et non directif comme méthode de collectes de données, ce qui s'est révélé particulièrement intéressant.

#### **4.4. Enquête par entretiens : compléter et approfondir les observations**

L'enquête à travers l'observation a été relativement handicapée par les péripéties rencontrées (grèves et crise sanitaire). C'est pourquoi j'ai eu recours à la méthode d'enquête par entretien afin non seulement de compléter l'observation et en palier les éventuelles insuffisances, mais aussi pour approfondir les recherches de terrain. Tout comme l'observation, l'enquête par entretien fait partie des outils de collecte d'« observables » mobilisés en anthropologie et en sociologie, mais également en sciences du langage pour la récolte du matériau linguistique et en didactique des langues pour recueillir des discours et des représentations des participants à l'enquête. C'est dans ce sens que Dumont et Maurer (1995), relèvent l'intérêt de la pratique d'entretien dans le cadre des recherches en sociolinguistique en Afrique :

Les enquêtes reposant sur des interviews de locuteurs peuvent aider à répondre à un double objectif : d'abord un objectif « classique », visant à décrire la langue française telle qu'elle est employée en situation d'interview dans telle région de l'Afrique ; ensuite saisir sur le vif les représentations des locuteurs en matière linguistique et notamment la manière dont se jouent dans leur parole les différents conflits linguistiques (DUMONT et MAURER, 1995 :103).

L'un des intérêts majeurs de l'enquête par entretiens réside dans le fait « [...] *de choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. C'est considérer qu'il est aussi pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur comportement [...].* » (CHARDENET, 2014 :127).

##### **4.4.1. Les différents types d'enquête par entretiens réalisés**

On distingue globalement deux types d'enquêtes par entretiens (BLANCHET, 2012). Il y a, d'une part, l'enquête par entretien semi-directif ou non directif qui se caractérise par des questions ouvertes, donnant ainsi une large possibilité de réponses à l'informateur. Ce dernier peut donner toutes les réponses qu'il souhaite, l'enquêteur se contente de le suivre dans le dialogue quitte à s'écarter parfois du sujet de la recherche. C'est un entretien libre, sous forme de dialogue, qui se déroule sur un temps assez long (CHARDENET, 2014). D'autre part, l'enquête par entretien directif qui se caractérise par des questions fermées dont les réponses sont prédéterminées, ne laissant donc qu'une possibilité très limitée de réponses, par exemple des réponses de type oui, non, partiellement, bien, un peu, souvent, parfois, jamais etc.

A ces deux types d'enquête par entretien, on peut ajouter un troisième. Il s'agit de l'entretien collectif ou discussion de groupe qui « *est utilisé pour étudier des problématiques impliquant un niveau d'approche psychosociologique, sociologique ou ethnologique du sujet* » (CHARDENET, 2014, 129). Ce type d'enquête permet à l'enquêteur de mener un entretien avec un groupe, plus ou moins restreint. Par exemple, dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, il peut porter sur un groupe d'apprenants ou un groupe d'enseignants. Il présente l'avantage de mettre en confiance des individus qui ne se sentiraient pas à l'aise de parler seul en face à face, de croiser et de confronter à chaud différents points de vue sur un sujet et les éventuels aspects contradictoires. Cependant, la tenue d'une enquête par entretien collectif peut poser des difficultés. En effet, dans certaines situations, la maîtrise du cadre interactionnel peut s'avérer compliquée, notamment en ce qui concerne la distribution des tours de la parole, le désir pour certains de trop parler ou au contraire la timidité extrême qui empêche d'autres de parler et qui peuvent rester mutiques. Il y a également un risque de chevauchements exagérés qui peut rendre difficile la compréhension de l'entretien et complique le travail de retranscription et d'analyse.

A la différence de l'observation, les enquêtes par entretien semi-directif ou directif, comme outils de recueils d' « observables » présentent :

La caractéristique fondamentale d'être, organisés, présentés et réalisés auprès des informateurs en tant qu'enquêtes explicites. L'enquêteur travaille sur la base d'un questionnaire pré-établi ou d'une trame d'entretien, interroge le témoin et recueille ouvertement les réponses, par enregistrements ou par écrit (de sa part comme parfois de celle du témoin). (BLANCHET, 2012 : 51).

Dans le cadre de cette recherche, l'enquête par entretien semi-directif a été privilégiée. Les entretiens collectifs (avec deux ou trois enseignants) ont également été menés lorsque la situation le permettait. Aucune enquête par questionnaire n'a été menée puisque les observables obtenus à partir de l'enquête par entretien semi-directif étaient satisfaisants. D'ailleurs, ce type d'enquête ne seraient d'ailleurs pas très adapté au contexte d'enquête. Par ailleurs, l'enquête par entretiens, telle qu'elle a été menée peut poser des problèmes d'ordre méthodologique et épistémologique et sur lesquels il me semble important de s'attarder.

#### **4.4.2. Les difficultés méthodologiques et épistémologiques éventuelles de l'enquête par entretiens et stratégies d'atténuation**

L'enquête par entretiens peut être confrontée à une double difficulté (BLANCHET, 2012). D'abord, celle de l'élaboration préalable d'un questionnaire qui peut éventuellement orienter

les réponses des informateurs ou témoins, puisqu'en élaborant ses questions, le chercheur induit implicitement des réponses, surtout dans le cas d'une enquête directive où l'informateur peut deviner ou imaginer des réponses attendues par le chercheur. Par ailleurs, l'élaboration préalable du questionnaire peut refléter les représentations a priori que le chercheur a sur le sujet ou les informateurs ou encore sur le contexte d'enquête, au lieu de mettre au premier plan les discours des informateurs. Ensuite, l'enquête par questionnaire instaure une situation explicite d'enquête, contrairement à l'observation qui peut permettre à l'enquêteur de faire oublier son statut d'enquêteur. Cette situation conduit l'informateur à prendre des précautions par des attitudes, comportements et discours. Ce dernier :

est ainsi conduit à dissimuler certaines pratiques privées, à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du « savoir » la confirmation qu'il a effectivement fourni « la bonne réponse » ... et ceci même si le chercheur se met dans une posture d'empathie/de sympathie (BLANCHET, 2012 :52).

Ainsi la situation explicite d'enquête permet difficilement d'échapper au *paradoxe de l'enquêteur*, ce qui influence les attitudes adoptées par les informateurs et donc le déroulement de l'entretien.

- **Continuité et complémentarité entre observations et enquêtes par entretiens comme solution méthodologique**

Il est possible de prendre des dispositions qui permettent, à défaut de les éviter, de diminuer fortement les risques et difficultés méthodologiques et épistémologiques. Pour éviter tout « dogmatisme méthodologique » qui enfermerait l'échange dans des questions préalables à l'enquête de terrain, les questions, au lieu d'être élaborées par le chercheur en s'appuyant sur ses a priori, doivent être issues du terrain. L'enquête par entretien doit ainsi s'inscrire dans la continuité de l'observation pour qui elle constitue un complément incontournable. C'est dans ce sens que Blanchet (2012 : 53), propose une solution méthodologique aux éventuels biais de l'enquête par entretiens avec une succession d'outils d'enquête selon le schéma suivant : *observation participante > enquête semi-directive > enquête directive > interprétation comparative*. De cette manière, les questions posées dans le cadre de l'enquête par entretien émanent des observations de terrain et permettent donc de compléter et d'approfondir les observations de l'enquêteur. Ainsi « *l'entretien approfondi en enquête ethnographique est le plus souvent utilisé comme pis-aller, une manière d'obtenir des informations et des points de vue sur un objet que l'on ne peut matériellement recueillir in situ par observation* » (BEAUD,

1996 :236). Cette complémentarité entre observations et entretiens est d'ailleurs nécessaire dans la mesure où le chercheur ne peut pas tout observer, surtout dans une situation d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, il est impossible dans une situation d'enseignement et d'apprentissage de comprendre et de rendre compte de toute l'étendue du répertoire didactique, comme les formations initiales et continues, parcours et expériences professionnelles d'un enseignant en se focalisant par la seule observation de ses pratiques de classe. Il en va de même pour l'inventaire de la biographie langagière des acteurs de classe (enseignant et apprenants), un élément pourtant indispensable pour la compréhension et l'interprétation des situations d'enseignement et d'apprentissages des/en langues et encore plus dans une classe bilingue. Dans le contexte malien, j'ai pu remarquer que le rapport à l'éducation bilingue, les représentations sur les langues nationales et l'éducation bilingue et les pratiques de classes des enseignants peuvent être fortement influencés par leur parcours, leurs expériences mais aussi leurs formations initiales et continues, notamment en éducation bilingue (je reviendrai et développerai ce point dans la partie analyse). Toutes ces informations ne pouvant être obtenues par observation, les entretiens m'ont paru indispensables.

Par ailleurs, cette continuité entre observation et enquête par entretiens prémunit l'enquêteur contre le risque d'une décontextualisation dans leur interprétation. En effet, *« faute de données sur le contexte, notamment le contexte d'énonciation des différents locuteurs, une des pentes possibles d'interprétation est celle de la production de données quantifiées sur les entretiens »* (BEAUD, 1996 :232). Si le traitement quantitatif peut avoir un intérêt en ce qui concerne la compréhension fine d'un objet précis ou d'une situation déterminée (BLANCHET, 2012), une tendance acharnée à la quantification des entretiens ou de leurs contenus peut créer une rupture avec l'observation, faisant ainsi l'impasse sur le contexte de la production des données. Or un entretien, surtout dans le cadre d'une recherche ethnographique ne fait sens que placé dans un contexte défini. Les éléments de l'observation peuvent servir à contextualiser les entretiens. Dans le souci de contextualiser les entretiens que j'ai mené, je partais, en partie, de mes notes d'observations. En outre, je prenais soin de noter dans mon journal de recherche tous les éléments qui ne peuvent pas être enregistrés mais qui ont un rôle à jouer dans la compréhension et l'interprétation des entretiens. De la prise de contact par téléphone ou par personne interposée au déroulement de l'entretien, je faisais une description détaillée de la scène d'interaction. Il s'agissait, entre autres éléments, de noter la prise de contact et le rendez-vous et ses éventuelles difficultés ou facilité, la

dimension spatio-temporelle de la scène (quand et où le témoin a été rencontré), la description physique de l'environnement, son aménagement, l'organisation et la disposition, l'accueil, les premiers échanges (présentation), les personnes présentes lors de l'entretien, leur implication, participation ou indifférence à l'entretien et ce qu'ils font pendant que nous faisons l'entretien, la description des éléments posturo-mimo-gestuels du témoin au début et à la fin de l'entretien, la teneur de la discussion, l'agencement et la distribution des tours de parole, la fluidité des échanges, l'environnement sonore autour de la scène d'interaction etc.

- **Accepter de se détacher de son guide d'entretien pour « se laisser surprendre »**

Kuma be bo ni kuma ye<sup>81</sup>

Dans la perspective d'un entretien ethnographique, l'enquêteur doit être conscient et assumer le caractère extrêmement mouvant, dynamique et variable des contextes d'entretien et doit par conséquent s'y adapter au cas par cas. Cela peut rendre l'exercice d'entretiens relativement délicat et explique le fait que toutes les questions ne peuvent pas être élaborées à l'avance. C'est pour cette raison que Kauffman formule les conseils suivants :

Loin de se contenter de recueillir des données, doit se sentir mobilisé, pour essayer d'aller toujours plus en profondeur. Pour cela, l'élément clé est la formulation des questions : il doit trouver la bonne question. Non pas poser une question pour poser une question, mais trouver la meilleure, à chaque instant du déroulement de l'entretien. La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. Dans ses dernières réponses, il a émis des avis, des analyses, des sentiments, dont l'analyse de contenu montrera quelques mois plus tard qu'ils sont contradictoires entre eux, ou qu'ils révèlent des processus sociaux, ou qu'ils ont commencé à livrer des bribes d'informations sur un aspect essentiel sans aller plus loin, etc. » (KAUFMANN, 2011 : 48)

Une préparation préalable de toutes les questions s'avère difficile et a peu d'intérêt dans la mesure où l'enquêteur est invité à se saisir des réponses fournies par le témoin pour rebondir et creuser davantage. Cela a l'avantage pour le chercheur de prendre de la distance par rapport à ses a priori. Si un entretien a besoin d'un minimum de cadrage au risque de marginaliser son objet de recherche, un fort cadrage peut faire ressembler l'entretien à un interrogatoire. Ainsi, il ne s'agirait plus d'une interaction mais plutôt d'un échange dyadique asymétrique (ORECHIONNI, 1990), dans lequel le rôle du témoin se limite à répondre seulement aux questions de l'enquêteur. C'est ainsi que dans la conduite de mes entretiens, je me suis gardé

---

<sup>81</sup> En français : d'une parole découle une autre, c'est une sagesse bamanan

d'élaborer toutes les questions à l'avance. En effet, conscient de la diversité des situations d'enseignement et d'apprentissage, de la singularité de chaque enseignant, la diversité des parcours, des expériences et des pratiques et pour laisser la place à la surprise et aux péripéties, une élaboration préalable des questions ne serait pas pertinente. Par ailleurs, prenant de la distance par rapport à mes a priori, j'ai fait mienne cette sagesse bamanan qui dit que : « *kuma be bo ni kuma ye* » (*d'une parole sort une autre*), c'est-à-dire que je me suis préparé à l'idée que les réponses données par les témoins peuvent constituer d'autres questions, à me donner des idées et des informations auxquelles je ne pensais pas au départ. Mon guide d'entretien contenait les grandes lignes, c'est-à-dire les points essentiels de l'objet de recherche. Ayant mémorisé ces points essentiels, lors des entretiens, j'essayais de ne pas être trop dépendant du guide inséré dans le carnet de notes où je notais régulièrement des faits, des gestes et propos. L'idée était de ne pas faire croire au témoin que son rôle ne consiste qu'à répondre à mes questions, car « *le guide posé devant les yeux de l'enquêteur accroît les chances de faire percevoir l'entretien comme une simple série de questions, de type parfois scolaire, auquel l'enquêté, pour 'bien faire', va chercher à s'ajuster [...]* » (BEAUD, 1996 :240). Un entretien dans le cadre d'une recherche de terrain n'est pas une interview journalistique. Ainsi, il faut, comme le répétait Stéphanie Clerc lors des cours des cours de méthodologie de recherche, « se laisser surprendre ».

#### **4.4.3. Le choix de l'entretien semi-directif, avec un format ouvert et interactif et l'instauration d'un climat de confiance**

Dans mes entretiens, j'ai fait le choix de recourir à l'enquête par entretiens semi-directif, partant de questions ouvertes, ce qui donne plus de temps de parole et aussi plusieurs possibilités de réponses à l'enquêteur. La spécificité de ma recherche et la particularité des témoins m'imposaient ce format d'entretien ouvert et moins cadré. Par expérience et par connaissance du milieu enseignants, l'on sait qu'il est difficile de faire parler ces derniers de leurs propres pratiques. En effet, les enseignants sont plus disposés dans un entretien à parler de leurs apprenants (de bons et mauvais apprenants), des formations qu'ils ont réussies ou pas, des conditions matérielles d'enseignement et d'apprentissages. En revanche, dès qu'on touche à leurs pratiques, ils sont moins enclins à en parler. Cette réserve des enseignants peut être liée d'une part, à une absence de travail d'introspection et réflexif sur leurs pratiques (GEEKIE, 2010), une absence de remise en question de leurs propres pratiques, notamment dans une culture dominée par l'idée que le maître est celui qui connaît et l'élève celui qui ne connaît pas. D'autre part, elle peut être expliquée par le fait que les enseignants sont soumis à

des évaluations sur la base de leurs pratiques par des supérieurs hiérarchiques (agents des centres d'animations pédagogiques) dont dépendent des promotions ou éventuelles sanctions. Si le premier facteur n'a pas été écarté, j'ai été particulièrement sensible au deuxième. Dans le format et le déroulement des entretiens, il était nécessaire d'instaurer avant tout un climat de confiance. Le recours à ce format ouvert et très interactif était plus propice à l'installation de ce climat de confiance nécessaire à la conduite d'entretiens riches en informations.

Le format ouvert et interactif permet de faire naître et pérenniser la confiance, sans toutefois renoncer à la collecte de données. Les entretiens se passaient sous forme de discussion ouverte dans laquelle j'adoptais une double posture. D'une part, j'adoptais la posture du chercheur, celui qui cherche des informations, ce qui me conduisait à poser des questions, certes ouvertes et auxquelles j'attendais des réponses. D'autre part, je me mettais dans la peau de l'apprenant, celui qui ne sait pas et qui, en plus de poser des questions, se met dans une posture d'écoute attentive, se montrant curieux et s'émerveillant des réponses qui lui sont données. L'équilibre entre cette double posture, à la fois « haute » et « basse » est une façon, de mon point de vue, de gommer ou du moins, réduire les différences statutaires qu'il y peut avoir entre un chercheur, à qui on peut attribuer le statut d'expert et le témoin qu'on peut avoir tendance à réduire à un simple informateur (BLANCHET, 2012). On peut ainsi dire que l'entretien peut avoir un côté envahissant (GUINDO, 2021). Si la posture « haute » était une façon pour moi de montrer, d'affirmer et d'assumer mon statut de chercheur, la posture « basse », quant à elle, était une façon de valoriser les connaissances et compétences des témoins, leur montrer et reconnaître qu'ils peuvent m'apprendre des choses sur leurs métiers et sur la vie. Elle représente mes limites qui fait comprendre aux témoins mon incapacité de tout connaître, que j'ai besoin de leurs connaissances. Ainsi cette double posture était non seulement une stratégie de recherche, mais elle renfermait également des enjeux éthiques, car la pratique de terrain s'inscrivant dans le cadre global des relations sociales et humaines, exige de la part du chercheur de faire preuve d'humilité et de considération vis-à-vis des témoins.

#### **4.4.4. Enjeux de positionnement vis-à-vis de l'objet de recherche lors de l'entretien, débat sur une fausse neutralité**

Dans la conduite de mes entretiens, l'un des enjeux majeurs a été mon positionnement vis-à-vis de l'objet de recherche en face du témoin. En effet, dans le clivage que suscite la question de l'éducation bilingue au Mali, se dégagent deux camps plus ou moins opposés quant à leur conception sur cette question. Il y a donc d'une part, des acteurs éducatifs favorables à la



politique de l'éducation bilingue et d'autres part, ceux qui s'y opposent ou du moins qui manifestent des attitudes de réticences, même si, à travers l'enquête de terrain, on peut être amené à relativiser de tels raccourcis car les positions aussi tranchées car les discours mettent à jour des positions très mouvantes, parfois même contradictoires chez une même personne, en fonction des situations et des circonstances). Un chercheur, s'intéressant à la question de l'éducation bilingue, peut se voir catégorisé dans un camp ou dans l'autre, et en général c'est dans celui de ceux qui sont favorables à l'éducation bilingue. J'ai d'ailleurs fait cas de cet étiquetage lors des discussions informelles avec certains acteurs éducatifs qui voyaient en moi un promoteur de l'éducation bilingue. Il en a été de même lors de certains entretiens avec des témoins qui, à des degrés divers, ont exprimé plus ou moins ouvertement que j'étais défenseur de l'éducation bi-plurilingue.

Dans ce contexte, il est impossible pour le chercheur de tenir une position neutre vis-à-vis de l'objet de recherche, contrairement aux points de vue défendus par une conception normative de la recherche qui imposerait au chercheur la neutralité lors des entretiens. Au nom de la neutralité, on demande à l'enquêteur de ne « *manifester ni approbation ni réprobation, ni surprise*<sup>82</sup> » et de s'abstenir de tout engagement personnel. Or, cette neutralité relève davantage d'un mythe que de la réalité : « [...] *la neutralité de l'enquêteur est un mythe qui a la vie dure. (...) En situation d'entretien,, le sociologue est souvent invité à donner son avis, parfois à conforter le point de vue de son interlocuteur* » (BEAUD, 1996 :244). Il apparaît impossible, au nom d'une prétendue neutralité, de rester insensible ou inerte face aux nombreuses relances et invitations (implicites et explicites) du témoin envers l'enquêteur. Kauffmann (2011 :53) va d'ailleurs plus loin en conseillant à l'enquêteur :

de ne pas se limiter à poser des questions : de rire, de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, voire de le critiquer et de manifester son désaccord. Empathie rime avec sympathie, et l'enquêteur doit avant tout être aimable, positif, ouvert à tout ce que dit son vis-à-vis.

La neutralité n'est pas humainement possible, notamment face à des questions que traitent les sciences humaines et sociales, qui sont avant tout des questions sociales et sociétales et sur laquelle chaque personne, en fonction de ses convictions culturelles, religieuses, politiques etc., a des opinions. L'enquêteur n'a donc pas à s'enfermer dans un semblant de neutralité. Il ne doit pas essayer « *de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air*

---

<sup>82</sup> Bayle (1989) cité dans (KAUFFMAN, 2011 :52).

*modeste, de se faire tout petit et oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune.* » (BLANCHET et GOTMAN, 2015 :163). Dans le face à face de l'entretien, l'enquêteur ne doit pas effacer son humanité et se mettre dans la peau d'un « extraterrestre », quitte à déconstruire une certaine idée que l'on peut avoir d'un chercheur. L'enquête de terrain est aussi une relation d'humain à humain dans laquelle on peut bien rester humain. Un semblant de neutralité (une fausse neutralité en réalité) pourrait constituer un obstacle au bon déroulement de l'entretien, car le témoin peut se faire l'idée que l'enquêteur se désintéresse, manque de sincérité ou du moins qu'il a des arrières pensées.

En effet, un entretien rentre dans le cadre global des interactions en situation de communication, avec certes ses spécificités, mais qui demandent une implication accrue et simultanée des interactants. C'est pourquoi, la réaction de l'enquêteur aux différentes invitations ou relances du témoin à donner son avis sur une réponse ou un aspect de l'objet de recherche, à conforter une position défendue, constituent autant de conditions à la poursuite, dans un climat de confiance, de l'entretien. Il est d'ailleurs difficile d'imaginer une situation d'interaction dans laquelle l'un des participants tient une position de neutralité ou reste insensible vis-à-vis des réponses, prises de positions de l'autre. Dans une situation d'enquête de terrain, *« le ressort de l'entretien réside justement dans la capacité qu'à l'enquêteur de trouver les bons angles d'attaque, de susciter la confiance de l'enquêté, quitte à donner son accord à des propos qui peuvent parfois le choquer en tant que personne privée ou en tant que citoyen »* (BEAUD, 1996 :244).

Lors de mes entretiens, il ne m'a pas été possible de rester neutre par rapport à la question de l'éducation bilingue. J'ai réagi aux relances et invitations des témoins à donner mon avis sur tel ou tel aspect de la problématique, à confirmer des propos, à donner mon approbation sur des positions défendues même si je ne les partageais que partiellement. Cependant la durée plus ou moins longue de l'entretien me permettait d'avoir des marges de manœuvres me permettant d'émettre, avec certes beaucoup de prudence et de diplomatie, des points de vue qui peuvent confronter ceux des témoins. C'est une stratégie que je pratiquais en faveur des relances par rapport à certains points de vue contradictoires, des demandes de clarification et d'approfondissement. L'enquêteur ne reste donc pas passif devant le témoin. En plus des moyens verbaux, il a à sa disposition toute une panoplie de moyens non verbaux : distance ou proximité physique, mimiques ou gestes d'approbations ou de désapprobations, expression de surprise etc., autant d'éléments qui permettent à l'enquêteur réagir aux relances du témoin, de ne pas rester passif.

#### 4.4.5. S'adapter au témoin et à la situation, conditions de réussite d'un entretien

Dans la réussite d'un entretien, on ne peut pas évoquer de "recettes miracles" dont l'application serait un préalable nécessaire. Il s'agit donc pour l'enquêteur de « *s'adapter à la situation, à la personne et de susciter sa sympathie* (BEAUD, 1996 : 245). Si dans le guide d'entretien, on prévoit les grandes lignes, les thèmes à aborder, les questions se négocient au cours de l'entretien. Et ces thèmes et questions dépendent en partie du témoin. Certes, l'enquêteur, en fonction de son objet de recherches, prévoit des thèmes et des questions, et dans certains cas pour le besoin d'éclaircissements, d'interprétations et d'approfondissement de ses observations. Il a alors le souci constant de ne pas perdre le contrôle de l'entretien, que le témoin ne s'aventure pas sur des thèmes qui n'ont pas d'intérêts pour sa recherche, que ce dernier ne fasse fausse route. Disposant d'a priori avec le besoin de recueillir des informations précises sur son objet de recherche, l'enquêteur est également saisi de l'inquiétude de rater son entretien ou de passer à côté.

Cependant l'entretien doit se dérouler avec le souci constant d'adaptation, de la part de l'enquêteur, à ses témoins. Cela exige parfois que l'enquêteur mette de côté des questions qu'il a préalablement prévues et qu'il s'accorde sur l'envie du témoin à lui parler d'autres choses. Cette posture peut d'ailleurs avoir un bénéfice considérable sur la recherche. En effet, en suivant le témoin dans son envie d'aborder d'autres thèmes non prévus au préalable, ce dernier peut déborder sur des zones insoupçonnées de l'objet de recherches, auxquelles l'enquêteur ne pensait pas. C'est une situation qui m'est arrivée à maintes reprises dans mes entretiens. Au regard du contexte particulier de certains de mes entretiens, j'ai développé une grande capacité d'adaptation aux témoins. C'est ainsi que lors des entretiens, je laissais des témoins me parler de qu'ils avaient envie, ce qui a permis de déboucher sur des thèmes auxquels je ne pensais pas. Je me servais de ces thèmes nouveaux, mais très pertinents dans d'autres entretiens. Certains de ces thèmes se sont révélés être des aspects très importants de la problématique de l'éducation bilingue au Mali. Les thèmes inattendus mis à jour ont été non seulement approfondis lors des mêmes entretiens par des questions de relances mais ils ont également été abordés dans d'autres entretiens avec d'autres témoins afin de vérifier leur pertinence. Certains enseignants ont particulièrement aimé cette liberté de parole. A titre d'exemples, on peut avancer l'anecdote suivante après un entretien. Un directeur, après un long entretien lors duquel il a eu le temps de parler de ce qui le tenait à cœur, m'a remercié de lui avoir donné l'opportunité de parler ainsi. En effet, selon lui, il est rare de rencontrer un chercheur qui accorde une telle attention en prêtant une écoute attentive et en laissant parler

librement. Il m'a confié que les chercheurs ont en général des questions assez précises auxquelles il se contente de répondre, ce qui ne permet pas de parler d'autres réalités que celles que l'enquêteur veut savoir.

Si l'adaptation à la situation d'entretien et au témoin passe généralement par la liberté de parole que l'on accorde à ce dernier, il est également important pour l'enquêteur de ne pas tomber dans la naïveté. En effet, l'entretien revêtant une situation d'enquête explicite peut permettre au témoin de profiter de cette liberté pour amener l'entretien sur d'autres thèmes, ce qui constitue pour lui une stratégie d'évitement des questions initiées par l'enquêteur. Dans une telle situation, la capacité d'adaptation de l'enquêteur consiste à détecter ces signes d'évitement (résultat d'une éventuelle méfiance, volonté de dissimulation...). L'enquêteur peut ainsi cadrer davantage l'entretien en insistant sur les questions qu'il pose, en faisant plus de relances et de reformulations. La stratégie d'évitement est relativement fréquente avec des enseignants pour des raisons que l'on a déjà évoquées, car ils sont réticents à parler de leurs propres pratiques. Dans mes entretiens, j'ai dû faire face à des situations où des enseignants essayaient d'éviter les thèmes que je leur soumettais et s'aventuraient sur d'autres sujets. Si j'évitais de leur couper la parole<sup>83</sup>, je n'hésitais pas à revenir sur ma question une fois qu'ils avaient finis de parler de ce dont ils avaient envie. Dans certains cas, j'essayais de reformuler la question (ce qui permet de la préciser, de l'éclaircir et de ne pas donner l'impression de revenir sur la même chose et d'éviter de faire tourner la conversation en rond). Insistance, relances et reformulations sont autant des stratégies dont l'enquêteur peut faire usage afin de faire face aux éventuels évitements du témoin. En plus de ces questions d'évitements, la situation d'entretien peut comporter un autre enjeu important que l'enquêteur est également appelé à gérer. Il s'agit des enjeux statutaires entre l'enquêteur et ses témoins lors du déroulement de l'entretien.

#### **4.4.6. Enjeux statutaires et jeux de domination dans le face à face de l'entretien**

L'enquête par entretiens, notamment directifs et semi-directifs est une situation d'interaction mettant en avant un chercheur, enquêteur et des témoins (informateurs). D'un point de vue socioprofessionnel, les uns ou les autres peuvent avoir des statuts plus ou moins élevés, ce qui peut se traduire par l'implication d'enjeux statutaires et des jeux de domination dans la situation d'entretien. Concernant le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, les représentations les plus courantes que les acteurs éducatifs, notamment dans le contexte

---

<sup>83</sup> Dans les pratiques socioculturelles au Mali, interrompre une personne qui parle peut-être mal interprété, signe d'un manque de politesse.

malien, ont de l'enquêteur, c'est qu'il est un expert sur la question. Il est donc détenteur d'un statut relativement élevé. Cette asymétrie statutaire entre l'enquêteur-expert et les témoins, peut se traduire par une situation de domination lors du déroulement de l'entretien. L'un des risques qu'un chercheur peut encourir dans cette situation, c'est que le témoin peut assimiler les questions à un test d'évaluation, convaincu parfois qu'il n'a rien à enseigner à l'expert. Pour faire face à cette situation, l'enquêteur doit se débarrasser souvent de ses a priori et se mettre à l'écoute des témoins, à la manière d'un apprenant, comme on l'a déjà vu.

A contrario, dans certaines situations d'entretiens, les survivances des pratiques socioculturelles et les représentations sur la stratification sociale en fonction de l'âge prennent le dessus sur les considérations intellectuelles. En effet, l'âge et le sexe constituent des éléments de stratification sociale dans la quasi-totalité des groupes sociaux au Mali où règnent la gérontocratie et le patriarcat. Si les dynamiques sociales empêchent un figement des conceptions et des représentations, il n'en demeure pas moins que la société garde encore certains aspects de la gérontocratie et du patriarcat, notamment dans les milieux conservatistes. Ainsi, le degré de la science et de la connaissance se mesure en fonction de l'âge et du sexe et par conséquent, le point de vue d'un aîné l'emporte sur celui d'un cadet tout comme on a tendance à considérer le point de vue d'un homme plus crédible que celui d'une femme. Par rapport à mon enquête, des entretiens menés avec certains témoins, plus particulièrement ceux qui avaient un âge relativement avancé, ont été confrontés à ces normes sociales. En raison de mon âge, j'ai été considéré comme très jeune par certains témoins, ce qui les poussait, explicitement et/ou implicitement à s'imposer lors de l'entretien. Dans de telles situations, plus ou moins délicates, je n'hésitais pas à assumer mon rôle de chercheur et à m'affirmer davantage, quitte à montrer au témoin que malgré mon jeune âge, je dispose de compétences nécessaires à la conduite de mes recherches. S'il est opportun de faire preuve d'humilité lorsque notre présence devient imposante dans un entretien, il faut cependant s'affirmer quand le témoin, du fait de son âge ou son sexe, essaie de s'imposer en essayant de mener à sa guise la conversation.

De la même manière, l'entretien avec certains cadres du ministère de l'éducation nationale, a été confronté à cet enjeu de domination. En plus des survivances des pratiques patriarcales et gérontocratiques, il faut prendre en compte un autre facteur, leur statut socioprofessionnel. En effet, ces personnes occupent de hautes fonctions dans les départements ministériels et/ou disposent d'une expérience dans la sphère éducative, ce qui rend l'entretien à la fois intéressant et délicat. Si leurs retours d'expérience sont particulièrement enrichissants,

certaines personnes peuvent manifester des attitudes d'imposition et de domination, auxquelles l'enquêteur doit être particulièrement vigilant, pour ne pas être totalement réduit à un apprenant, venu écouter les leçons de son maître. Or un apprenant est considéré comme devant rester passif, car selon des conceptions bien ancrées dans les imaginaires collectifs maliens, un apprenant, c'est avant tout celui qui écoute et qui ne pose pas de questions, cela comporte ainsi le risque de faire perdre à l'entretien sa dimension interactive. Il convient dans de telles situations de manifester plus sa présence afin de guider le cours de l'entretien.

Après avoir détaillé le déroulement de l'enquête de terrain, menée en combinant deux méthodes, à savoir l'observation et l'enquête par entretiens, il me paraît judicieux de mener une réflexion sur les enjeux éthiques de cette recherche et d'en expliciter les points pouvant poser des problèmes.

#### **4.4.7. De l'usage d'une langue dans les entretiens : le français ou le bamanankan ?**

Dès l'entrée sur mon terrain, la question linguistique a été une préoccupation particulièrement importante. Pour des raisons déjà explicitées, j'ai fait le choix de privilégier l'usage du bamanankan avec les acteurs de terrain dans l'objectif non seulement de faciliter les interactions quotidiennes mais aussi de me rapprocher (au sens relationnel du terme) davantage des acteurs de terrain, le bamanankan étant la langue des situations informelles et le français considéré comme la langue utilisée dans les situations formelles.

Dans la conduite des entretiens, la question linguistique ou plus précisément la question du choix de langue comme médium lors des entretiens s'est posée de façon pertinente et avec beaucoup d'insistance. En effet, si le français est bien la principale langue de scolarisation dans la quasi-totalité des pays d'Afrique subsaharienne où elle est langue officielle ou co-officielle, beaucoup d'études, notamment *les Etats Généraux de l'enseignement du français à Libreville* (2003) et les études pays de LASCOLAF (2011) ont montré que beaucoup d'enseignants ne disposent pas d'une compétence communicative suffisante en français. Mes enquêtes réalisées en master en 2018 confirment ces études. Il a suffi de quelques échanges informels en français avec certains enseignants pour m'en rendre compte. Suite à deux ou trois échanges non aboutis en termes de fluidité, je me suis résolu à utiliser principalement le bamanankan comme médium dans les entretiens. J'ai été confronté à la même situation dans le cadre de cette recherche. C'est ainsi que je devrais faire le choix entre la fidélité à un conformisme ou un idéal méthodologique en faisant les entretiens en français (comme le font beaucoup d'enquêteurs au Mali), qui par ailleurs faciliterait l'étape d'analyse des données ou

l'adaptation à une situation qui s'est posée sur le terrain qui comporte de nombreux avantages en termes de recueil de données. La seconde option a été choisie, un choix en cohérence avec la posture méthodologique, en dépit d'une autre difficulté méthodologique, la traduction et la transcription, un point qui sera développé ultérieurement. En effet, la fluidité et la spontanéité sont des éléments qui caractérisent un entretien semi-directif (BLANCHET, 2012) dans une approche ethnographique. Or avec l'usage exclusif du français, les conversations risqueraient de perdre ce caractère fluide et spontané. Un entretien exclusivement en français aurait pu alimenter chez certains témoins enseignants, dont la compétence communicative en français n'est pas suffisante, un sentiment d'insécurité linguistique, ce qui pourrait transformer les entretiens en question-réponses, surtout des réponses brèves. Un autre risque, comme je l'ai déjà soulevé, serait de me confondre avec les superviseurs du MEN et du CAP.

De façon plus concrète, les entretiens réalisés auprès des cadres des différentes directions du ministère de l'éducation nationale ont été principalement réalisés en français. C'est d'ailleurs la langue que ces cadres ont en quelque sorte imposée, puisqu'ils répondent systématiquement en français même s'il m'arrivait d'introduire certaines questions en bamanankan. Il faut aussi souligner que dans le paysage linguistique au Mali, le français est un symbole de distinction sociale. Avec les témoins enseignants, le bamanankan était le principal médium des entretiens. Cependant, le français n'était pas totalement absent et les deux langues s'épaulaient mutuellement en fonction du sujet de la conversation. Certains enseignants ont d'ailleurs imposé le français, notamment les plus anciens (en âge et expériences). Les entretiens étaient introduits de façon à laisser la porte ouverte aux deux langues, et je m'adaptais selon que le témoin met l'accent sur l'une ou l'autre. Si la plupart des enseignants ont opté principalement pour le bamanankan (ce qui est un choix cohérent pour des enseignants des classes bilingues), du point de vue sociolinguistique, le choix linguistique dans les entretiens est très hybride, fait mélange de langues, alternances codiques etc., ce qui reflète d'ailleurs la réalité des situations de conversion informelle et des pratiques linguistiques dans l'espace scolaire.

## **5. Réflexions et explicitation des enjeux éthiques de l'enquête de terrain**

Les enjeux éthiques d'une recherche portent tout d'abord sur les implications personnelles du chercheur dans sa recherche, ses rapports avec son sujet de recherche. Ensuite, il est question des aspects méthodologiques, notamment la pratique d'observation et ses éventuelles dissimulations et les questions de consentement.

## 5.1. Les enjeux éthiques liées à l'engagement du chercheur

La prédominance des postulats positivistes, scientistes et rationalistes, notamment dans les sciences naturelles et formelles (SNF), où le souci du chercheur se limite au principe de l'anti-fraude et à la recherche de la vérité (BLANCHET, 2012) a longtemps occulté le débat sur les enjeux éthiques de l'activité de la recherche et les conséquences négatives potentielles des résultats des recherches sur la société et les témoins. En effet, le chercheur se contente le plus souvent du strict respect de l'intégrité scientifique, c'est-à-dire qu'il se conforme aux codes et aux normes de la communauté scientifique (COUTELLE, 2019). Ce postulat scientifique a d'ailleurs trouvé un écho favorable en sciences humaines et sociales (SHS). En sciences du langage, l'on sait que la description et la catégorisation des phénomènes linguistiques en langues ou dialectes ou leur classification selon leur supposée typologie morphologique en langues flexionnelles ou isolantes ont fortement consolidé, voire justifié l'idée de la supériorité des pratiques linguistiques décrites et considérées comme langues sur les dialectes et les langues flexionnelles sur les autres typologies linguistiques (CANUT, 2005, BLANCHET, 2007). De même, l'anthropologie structuraliste, avec la catégorisation des sociétés en nation ou ethnie, tribu a consolidé des processus de hiérarchisation raciale qui considèrent que les sociétés avec un mode d'organisation en nation disposent d'une nette supériorité sur celles qui sont organisées en ethnie ou tribu (AMSELLE, 1999), lesquelles sont ramenées d'ailleurs à des sociétés primitives, privées de toute civilisation. Ce postulat anthropologique a d'une certaine manière servi d'arguments aux discours colonialistes prétendant apporter de la civilisation aux peuples non "civilisés".

Cependant, l'avènement du paradigme compréhensif « *conjointe à l'évolution des sociétés occidentales et en leur sein notamment d'une éthique démocratique et humaniste (Droit de la Personne)* » (BLANCHET, 2012 :104), a permis de faire ressurgir le débat sur les impacts éventuellement négatifs de certaines recherches scientifiques sur la société. C'est dans ce sens que *Science avec conscience* d'Edgar Morin (1982) résonne comme une invitation faite aux scientifiques et chercheurs de prendre conscience du rôle de la science sur la société, car « *il est temps de prendre conscience qu'une science privée de réflexion et qu'une philosophie purement spéculative sont insuffisantes. Conscience sans science et science sans conscience sont mutilées et mutilantes* » (MORIN, 1982<sup>84</sup>). Il en va de même pour la mise en garde formulée par Thierry Bulot (2013) qui, concernant l'activité de la recherche, demande de ne pas se contenter d'un simple statut de chercheur qui n'implique pas forcément une réflexion

---

<sup>84</sup> Sur la quatrième de couverture



sur les enjeux sociaux de la recherche (un chercheur pouvant être amené à répondre aux commandes des institutions), mais d'ajouter celui d'intellectuel qui amène le chercheur à réfléchir aux implications sociales de la recherche. Ce paradigme compréhensif, contrairement aux points de vue objectivistes, exige une implication du chercheur dans la recherche. Indispensable dans la perspective d'une éthique de la recherche, l'implication personnelle du chercheur dans la recherche est nécessaire à plusieurs titres, comme Philippe Blanchet (2012) l'a argumenté de façon pertinente. En effet, selon une approche relativiste et historiciste, toute science s'inscrit dans une dynamique sociale particulière, dans un temps et dans un espace. A cet égard, elle influence la société autant que la société l'influence. C'est ainsi que l'évolution des courants scientifiques entretiennent d'étroites relations avec les courants socioculturels et les idéologies politiques (le lien entre l'universalisme humaniste et les conquêtes coloniales, l'essor des recherches sur les identités, communautés dans un contexte de l'éveil des consciences ethnoculturelles contre les tendances à la globalisation, standardisation, les études du genre dans un contexte social marqué par des luttes contre les inégalités liées au genre). C'est pourquoi « *il est important pour sa posture scientifique que le chercheur soit conscient de ces inévitables liens avec les courants socioculturels et les idéologies politiques* » (BLANCHET, 2012 : 106).

Par ailleurs, les sujets traités par la science et en particulier les sciences de l'homme ne sont pas étrangères au chercheur qui est avant tout un individu, un citoyen avec ses convictions et ses idéologies. Ainsi, il est autant concerné par la problématique que les témoins et les groupes étudiés (BLANCHET, 2012 ; BOURDIEU, 1986). Un chercheur engagé dans une recherche sur les sujets de la discrimination et l'exclusion des minorités sociales et linguistiques ne peut rester indifférent, en dehors de sa recherche et de sa posture scientifique, à la question des discriminations sociales en général. C'est ainsi que certains chercheurs, dans une démarche réflexive et pour l'honnêteté intellectuelle, explicitent le rapport entre leurs trajectoires personnelles et leurs parcours de recherche. Et dans bien des cas, il y a un lien explicite entre le parcours personnel du chercheur, ses convictions sociales, politiques et économiques et son sujet de recherche. Philippe Blanchet donne un exemple dans la deuxième édition de *La linguistique de terrain* (2012), de même avec Calvet et Robillard dans *Un siècle après le cours de Saussure, la linguistique en question* (2007). Nadia Oubdelmoumen le fait assez explicitement dans sa thèse de doctorat<sup>85</sup> (2014) avec le sous-titre : *De l'entrée dans un*

---

<sup>85</sup> Le titre de sa thèse est : contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre.

*territoire à l'entrée dans la recherche* dans lequel elle revient sur le lien entre sa trajectoire personnelle et son parcours de recherche et comment cette trajectoire personnelle, ses vécus constituent des facteurs qui fondent et inspirent son parcours de recherche. On peut d'ailleurs dresser le même lien dans cette recherche avec mon engagement pour le plurilinguisme et la cause de l'éducation. La sociolinguistique, comme le rappelle Philippe Blanchet (2018) est une discipline qui peut avoir une vocation interventionniste où les chercheurs travaillent sur des questions qui les concernent personnellement : *«il est frappant, d'ailleurs, de constater que nombre de travaux en ethno-sociolinguistique sont réalisés par des chercheurs appartenant eux-mêmes aux communautés où ils vivent personnellement ces problèmes »* (BLANCHET, 2012 :110).

Sans aucune prétention à l'exhaustivité concernant ce débat sur les considérations éthiques en sciences humaines et sociales et l'implication du chercheur, je vais orienter mon propos plus particulièrement sur les enjeux éthiques en situation de recherches de terrain. En effet, une recherche qualitative s'appuyant sur des méthodes issues de l'ethnographie combinant observation de pratiques et entretiens soulève inévitablement des questions éthiques. Si l'objectif d'une recherche ethnographique à travers l'observation est de réduire autant que possible le paradoxe de l'enquêteur (BLANCHET, 2012) en observant les phénomènes dans leurs environnements naturels (GINE, 2003), il est clair que le chercheur n'étale pas aux témoins de façon détaillée tous les tenants et aboutissants de sa recherche. Les reproches faits à cette posture de recherches relèvent de deux arguments majeurs. D'une part, la démarche ethnographique poserait un problème de dissimulation (BLANCHET, 2012), et d'autre part, elle soulève un problème de consentement (MOSER, 2021).

## **5.2. Les enjeux éthiques des méthodes de recherches entre dissimulation et question de consentement**

L'enquête de terrain, surtout à travers la pratique d'observation pose un problème de dissimulation. En effet, le chercheur, en situation d'enquête, notamment en observation, ne peut préciser aux témoins ce qu'il observe exactement, surtout si l'observation porte sur les agir ces derniers. En effet, s'il précisait les enjeux de son enquête, les témoins pourraient prendre des dispositions afin de modifier certaines attitudes et comportements qu'ils ne souhaitent pas montrer à un observateur, ce qui biaiserait les observations et les conclusions qui pourraient en être tirées. Dans le cadre de mon enquête de terrain, notamment lors de mes séances d'observation, il était impossible de dire à l'enseignant que mon objectif était d'observer ce qu'il fait dans sa classe, la façon dont il le fait, ses compétences, les méthodes

pédagogiques déployées, en un mot son répertoire didactique (CICUREL,2016). D'une certaine manière, on « [...] *cache aux personnes qu'on les observe, à tout le moins qu'on observe quelque chose de précis dans leur vie quotidienne* » (BLANCHET, 2012 :50). L'enquêteur est en quelque sorte coincé entre la fidélité à une éthique scientifique qui lui impose de la précision sur tout ce qu'il projette d'observer et le souci de produire des « observables » dans leurs environnement 'naturel<sup>86</sup>', ce qui est d'ailleurs une équation difficile à équilibrer. La relation (distance, proximité, confiance, méfiance...) est également une question délicate, un point de vigilance à prendre en compte en situation d'enquête de terrain.

Cependant, il convient de nuancer cette conception de l'éthique de recherche car elle peut constituer, au final, une restriction à la pratique d'une véritable enquête par observation. En effet, selon Philippe Blanchet (2012), le fait de ne pas dire aux témoins ce qu'on observe précisément ne pose aucun problème éthique et indépassable dans la mesure où le chercheur prend des dispositions nécessaires pour garantir le respect des témoins. Ce respect dû aux témoins, poursuit Blanchet, est garanti par le fait que l'observation participante est similaire à ce que chacun fait dans sa vie quotidienne, à la différence qu'en contexte d'enquête elle permet de produire des connaissances scientifiques avec un canal de diffusion propre à ce type de connaissance. En plus, le chercheur garantit dans la plupart des cas, l'anonymat des témoins, ainsi que des lieux et des organismes. Néanmoins, si l'on peut facilement garantir l'anonymat des personnes (en changeant les noms et prénoms), cela est parfois plus compliqué pour les lieux et les organismes en raison d'un besoin de contextualisation. Ainsi, il ne m'a pas été possible de garder l'anonymat des différentes directions du Ministère de l'éducation nationale où j'ai mené des enquêtes, par contre les noms de toutes les personnes rencontrées ont été tenus anonymisés. Si la description minutieuse faite de certaines écoles peut permettre de les identifier, les noms des enseignants rencontrés anonymisés. Enfin, les retours que le chercheur fait aux les témoins afin d'explicitier certains apriori et/ou conclusions de l'observation permettent d'impliquer ces derniers dans l'enquête et donc résoudre partiellement au problème de dissimulation. Il en va de même pour l'enquête par entretiens qui complètent l'observation.

Par ailleurs, on peut dire que l'argument de la dissimulation est difficilement tenable dans le cadre d'une recherche-action et participative à visée interventionniste. En contexte d'enseignement, même si le chercheur est celui qui conduit l'enquête, les données très

---

<sup>86</sup> Atténuer aux maximums, autant que se peut le paradoxe de l'enquêteur

souvent sont coconstruites avec les témoins. Les résultats sont également utilisés dans le but d'améliorer les pratiques pédagogiques et didactiques. C'est ainsi que lors de mes enquêtes, en plus des observations, j'ai privilégié les interactions avec les témoins dans la construction des observables.

En plus des questions relatives à la dissimulation, l'enquête de terrain pose un problème de consentement. En ce sens, le Code d'Éthique de l'Association Internationale de Sociologie exige d'avoir le consentement à l'avance des témoins participants à la recherche :

Le consentement des sujets de la recherche et des informateurs doit être obtenu à l'avance. Une recherche maintenue secrète doit être en principe évitée, à moins que ce soit l'unique méthode pour obtenir l'information, et/ou quand l'accès aux sources habituelles d'information est entravé par les autorités<sup>87</sup>.

Il y a un impératif éthique, moral et juridique pour le chercheur qui lui interdit de tromper les témoins sur son identité (se faire passer pour une autre personne qu'un chercheur ou un mensonge flagrant sur les vrais objectifs de sa recherche) ou de mener sa recherche en secret à l'insu des témoins (enregistrer un témoin à son insu, sans demander son accord, même verbal). De mon point de vue, de telles pratiques sont éthiquement condamnables car elles consistent à mentir aux témoins, ce qui fait que ces derniers, quand ils sauront les vraies raisons de la présence du chercheur, peuvent se sentir trahis. Cependant, dans une recherche qualitative s'appuyant sur des méthodes issues de l'enquête ethnographique, le fait d'obtenir le consentement des témoins à l'avance est un point très discutable. Avant de chercher à obtenir le consentement, le chercheur est avant tout confronté au défi d'accès au terrain, à la prise de contact avec les témoins, à l'établissement d'une relation de confiance. Ainsi, [...] *le problème fondamental n'est pas tant d'obtenir le consentement. Ce dernier n'est qu'une conséquence heureuse d'un autre défi plus essentiel. Car le consentement obtenu suppose que le chercheur a réussi à instaurer une relation avec l'objet potentiel de recherche* » (MOSER, 2021 :133). Or, pour le chercheur, l'enquête de terrain commence bien avant la prise de contact avec les témoins. Toutes les démarches préalables à l'accès au terrain ainsi que les différentes stratégies mises en place pour entrer en contact avec les témoins font parties des données de recherche. C'est d'ailleurs pour cette raison que je me suis résolu à décrire de façon détaillée toutes étapes de ma démarche d'accès au terrain. Dans le cadre de cette recherche, on peut dire que la question du consentement se trouve à deux niveaux. En amont, l'accès au terrain scolaire au Mali, comme dans beaucoup de pays d'ailleurs, est conditionné à

---

<sup>87</sup> [Code d'éthique \(isa-sociology.org\)](http://isa-sociology.org), consulté le 08-09-2021.

des autorisations administratives qui peuvent être plus ou moins difficiles à obtenir. En premier lieu, il faut avoir l'autorisation du directeur du centre d'animation pédagogique (ou une personne habilitée à le faire) à qui on dit le pourquoi de la recherche, qui peut notifier cette autorisation par écrit ou donner un simple accord verbal. En deuxième lieu, il faut l'autorisation du directeur d'école, généralement facile à obtenir dès que l'on a celui du centre d'animation pédagogique. En aval, il s'agit d'avoir le consentement des témoins, en l'occurrence celui de l'enseignant dont on observe la classe et les témoins qu'on rencontre dans le cadre d'entretiens.

Si le consentement des administrations scolaires (centre d'animation pédagogique et direction scolaire) peut être obtenu préalablement à la recherche, il est en revanche plus difficile d'avoir celui des acteurs de terrain (enseignants et apprenants) au préalable. En effet, dès que le chercheur ethnographe foule le sol de son terrain, démarre aussitôt sa recherche, même la prise de contact rentre dans la construction des « observables ». L'essentiel des enjeux éthiques se trouve moins dans la recherche d'un consentement préalable que dans la conduite tenue par le chercheur à l'égard des témoins. Il ne doit pas tomber dans une relation utilitaire avec ces derniers, c'est-à-dire les utiliser dans le but de leur soutirer des informations « utiles » pour sa recherche. Une attitude contre laquelle Philippe Blanchet (2012) met en garde et propose de ce fait de substituer le terme *témoin* à celui *d'informateur*. En plus, il doit veiller à ne pas les mentir sur les objectifs de sa recherche et être conscient des éventuelles retombées que celle-ci peut avoir sur les acteurs concernés. Dans la conduite de cette recherche, je me présentais aux témoins comme : « un doctorant qui fait sa thèse sur le curriculum bilingue ». Cette présentation a le mérite d'être à la fois globale (ce qui évite d'éventuels modifications d'attitudes ou de comportements) et vraie (car je travaille justement sur l'éducation bilingue au Mali). La dimension participative et l'objectif interventionniste (orienté vers l'amélioration de la formation des enseignants à l'éducation bilingue) constituent des barrières contre l'utilitarisme. De mon point de vue, l'enquête de terrain avec les méthodes issues de l'ethnographique est tout à fait possible dans le respect des principes éthiques ici mentionnés.



### **Partie III : REGARDS SUR LES OBSERVABLES ET L'ANALYSE DU CORPUS**

Cette troisième et dernière partie porte, en six chapitres, un regard sur les « observables » ainsi que les méthodes d'analyse et les résultats obtenus. Dans cette perspective, le premier chapitre est une présentation générale des « observables », incluant les témoins et les différents établissements scolaires. Quant au deuxième chapitre, il tentera de revenir sur les enjeux méthodologiques liés à l'analyse du corpus. Le troisième chapitre revient de manière générale sur la question de la formation des enseignants au Mali et plus particulièrement la question de la formation à l'éducation bi-plurilingue. Dans le quatrième chapitre, on fait ressortir les changements et les évolutions nécessaires dans les pratiques des enseignants, lesquels changements et évolutions sont liés au passage d'un enseignement classique basé sur les pédagogies par objectifs à un enseignement bilingue qui s'appuie davantage sur l'approche par les compétences. Le cinquième chapitre vise à présenter les avantages de l'éducation bilingue ainsi que ses limites, telles qu'elle est pratiquée dans le contexte malien. Enfin, le sixième chapitre est consacré à l'analyse de deux séances sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture.





## Chapitre 1 : typologie des « observables » issus de l'enquête de terrain

Les « observables » obtenus dans le cadre de cette recherche ont été assemblés au moyen de deux principales méthodes, à savoir l'observation et l'enquête par entretiens. A cela, on peut ajouter des « observables » obtenus lors des échanges et discussions avec certains acteurs. Ces « observables » n'ont pas fait l'objet d'enregistrement en raison de leurs conditions de production que j'ai précédemment exposées. C'est pourquoi, j'ai jugé plus pertinent d'en faire une catégorie à part. Par ailleurs, j'ai eu recours aux « observables » issus de recherches antérieures comme des rapports, des archives, des documents administratifs et des thèses de doctorat. Afin de mieux catégoriser les observables et les rendre plus lisibles, j'ai eu recours à la typologie dressée par Jean-Marie Van der Maren (1995).

### 1. Typologie des données ou observables utilisés dans cette recherche

Selon Van der Maren (1995), il existe trois types de données (observables), à savoir des données *invoquées, provoquées et suscitées ou d'interactions* ; Ces trois formes de données, dans une recherche, sont dans une relation de complémentarité, chacune ayant ses avantages, mais aussi ses limites : « *ces formes de données, invoquées, provoquées et suscitées semblent toutes avoir quelques inconvénient et quelques avantages, les défauts des unes étant compensés par les qualités des autres* » (VAN DER MAREN, 1995 :84).

- Les données invoquées correspondent à celles dont « *la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche* » (VAN DER MAREN, 1995 :82). Autrement dit, il s'agit des données que le chercheur n'a pas produites dans le cadre de sa recherche, des données antérieures à son enquête mais auxquelles il peut faire recours au besoin pour étayer tels ou tels aspects de ses analyses. Font ainsi partie de cette catégorie des données des statistiques nationales, des archives, des documents historiques, des données obtenues à partir d'autres recherches. Pour ma recherche, les données invoquées concernent les statistiques obtenues à partir des documents fournis par la Cellule de Planification et Statistique (CPS) du secteur de l'éducation, des institutions internationales comme la banque mondiale, l'UNICEF, l'OIF, l'AUF etc. Il s'agit également des rapports, des archives administratives et d'autres documents officiels, des thèses réalisées sur la question de l'éducation bilingue au Mali ou dans d'autres contextes<sup>88</sup> présentant des similarités avec le contexte malien et avec lesquels des comparaisons et recoupements sont possibles. L'utilité de ces données réside dans le

---

<sup>88</sup> A titre d'exemples, on peut évoquer les rapports du projet LASCOLAF ou ELAN-Afrique.

fait qu'elles seront mobilisées dans la phase d'analyse dans le but de confronter, nuancer et étayer celles qui ont été obtenues au contact direct avec le terrain.

- Les données provoquées s'inscrivent dans le cadre de celles qui « *sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance* » (VAN DER MAREN, 1995 :83). Elles sont provoquées dans la mesure où c'est le chercheur qui impose à la fois le format et le type de réponse attendue, ce qui contraint le témoin à entrer dans le format établi par le chercheur. Elles correspondent aux informations issues de l'enquête par questionnaire plus ou moins fermé. Pour ma part, j'ai écarté cette méthode d'enquête jugée très peu opératoire et moins adaptée au contexte spécifique de cette recherche. L'enquête par questionnaire conduit les témoins à donner des réponses attendues par les témoins, comme j'ai pu avoir écho pendant mes enquêtes.
- Enfin, la troisième typologie concerne les données suscitées ou d'interactions, elles regroupent celles qui sont « *obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres* » (VAN DER MAREN, 1995 :84). Il s'agit principalement des données issues de l'enquête par entretiens non dirigés (GUINDO, 2021) ou entretiens semi-directifs (BLANCHET, 2012). Des observables obtenues par observation directe (GINE, 2003), donc non provoquées, peuvent également être classées dans ce type de données (GUINDO, 2021). L'observation de pratiques de classe et l'enquête par entretiens semi-directifs ou non dirigés ayant été mobilisés comme principales méthodes d'enquête, donc outils privilégiés de collectes d'« observables », l'essentiel des données de cette recherche sont des données suscitées ou d'interaction.

L'objectif de dresser une typologie des données, telles qu'on vient de le faire, consiste moins à classer les « observables » dans une catégorie qu'à une tentative de leur donner une lisibilité. En effet, la complexité des « observables » est telle qu'elle échappe souvent à toute catégorisation. Il est parfois difficile de distinguer les discussions informelles et certains entretiens semi-directifs tenus dans un cadre informel (famille, grin...), la seule différence étant la présence du téléphone portable pour enregistrer lorsqu'il s'agit d'entretiens avec le consentement du témoin. Après avoir dressé cette typologie, il s'agit maintenant de faire une présentation détaillée des observables et de préciser les profils des témoins rencontrés.

## **2. Présentation des « observables » et profils des témoins rencontrés**

L'enquête de terrain, menée au moyen d'observation de pratiques de classe et des entretiens semi-directifs a permis de produire et d'assembler une masse considérable d' « observables ».

### **2.1. Observables issues d'observations de classe**

Les observables obtenues dans le cadre d'observations de classe portent sur une dizaine de jours d'observations de pratiques et de participation aux différentes activités de la classe observée. Il s'agit, comme on l'a déjà mentionné, d'une classe de deuxième année où le bamanankan (langue nationale : L1) constitue le principal médium d'enseignement, en même temps qu'une matière (75% du temps d'enseignement) et où le français (L2) est une matière enseignée uniquement à l'oral (25% du temps d'enseignement). Cependant, il y'avait des moments où l'enseignant utilisait le français comme médium d'enseignement en mathématiques. Les observations ont concerné l'ensemble des matières enseignées à ce niveau. Les programmes d'enseignement tournent principalement autour du domaine curriculaire de Langues et Communication (LC), déclinée en plusieurs matières, notamment avec les approches d'enseignement et d'apprentissage mises en place par le projet SIRA/USAID. Si la prise de notes a été privilégiée comme principal moyen de collecte d' « observables » de pratiques de classes, quatre heures d'enregistrement portant sur trois jours d'activités en classe ont été réalisées.

### **2.2. Observables issues de l'enquête par entretiens**

Pour des raisons qui ont déjà été expliquées et explicitées, l'essentiel des observables de cette recherche ont été obtenues à partir d'enquête par entretiens. Au total, une cinquantaine d'entretiens semi-directifs ont été menés. Ces entretiens ont concerné à la fois les témoins travaillant dans les différents départements du ministère de l'éducation nationale (MEN), impliqués d'une manière ou d'une autre dans la question de l'éducation bilingue et/ou les politiques linguistiques par rapport aux langues nationales et les personnels enseignants concernés par l'éducation bilingue (directeurs d'écoles bilingues et enseignants de classe bilingue, conseiller pédagogique en matière d'éducation bilingue...).

### **2.2.1. Les entretiens avec du personnel technique et politico-administratif<sup>89</sup> dans les différentes directions du MEN**

Au niveau administratif, dix-neuf entretiens semi-directifs (dix-sept entretiens individuels et deux entretiens collectifs) ont été réalisés avec du personnel politico-administratif travaillant dans les différentes directions du MEN. Cela concerne aussi bien des hauts cadres que des agents à compétences techniques et opérationnelles et qui interviennent directement sur le terrain dans la formation des enseignants et/ou dans le suivi de la politique éducative en matière d'éducation bilingue. Pour rappel, les témoins rencontrés sont repartis entre cinq directions du MEN, à savoir, la direction nationale de la pédagogie (DNP), la direction nationale de l'enseignement fondamental (DNEF), la direction nationale de l'enseignement normal (DNEN), la direction nationale de l'éducation non formelle et des langues nationales (DNENF-LN) et l'Académie Malienne des Langues Nationales (AMALAN).

A la DNP, j'ai pu rencontrer quatre témoins. Il s'agit de deux chefs de division : le chef de division manuel scolaire, matériel didactique et celui chargé des programmes scolaires. Le premier est responsable du processus de conception et confection des manuels scolaires et matériels didactiques et le deuxième s'occupe de l'élaboration des programmes scolaires (y compris en éducation bi-plurilingue). Le chef de section langues et communication (qui est une ancienne connaissance) a accepté d'être interviewé. Il pilote, au sein de la division programme scolaire, tout ce qui concerne le domaine curriculaire de langues et communication. Par rapport au rôle de la DNP dans la formation des enseignants aux programmes qu'elle élabore, j'ai pu rencontrer le chargé de l'enseignement dit normal qui est censé contribuer à la formation des enseignants au curriculum national en coordination avec la DNEN.

A la DNEF, quatre témoins ont été également interviewés. Il s'agit tout d'abord du chef de division pédagogie qui pilote toutes les activités (suivi, évaluations, formations...) concernant les pratiques pédagogiques dans les écoles fondamentales au Mali, il occupe donc une place centrale dans la mise en œuvre de l'éducation bilingue au Mali. De plus, il dispose d'une riche expérience d'enseignement dans le secondaire et a déjà travaillé dans d'autres structures ministérielles. Ensuite, j'ai interviewé un membre de la section curriculum (chargée de l'éducation bilingue) de la division pédagogie. Cette personne a été directrice d'un institut de

---

<sup>89</sup> Cette appellation couvre un ensemble hétéroclite de témoins et de profils, car certains témoins, du fait de leur fonction administrative, sont impliqués ou ont été impliqués dans les hautes instances décisionnelles en qui concerne l'élaboration de politique éducative et linguistique

formation de maitres (IFM) pendant plus d'une dizaine d'années, puis directrice de la DNEN pendant deux ans. Enfin, deux autres membres, dont l'un a déjà occupé la fonction de directeur d'école et d'agent du CAP, ont été interviewés lors d'un entretien collectif.

A la DNEN, deux témoins ont été concernés par l'entretien. Il s'agit en premier lieu du directeur général de la structure. Ce dernier a été interviewé non seulement en qualité de directeur, mais surtout en raison de ses longues et riches expériences dans l'éducation et de l'enseignement bilingue en particulier. Docteur en sociolinguistique, professeur d'université, ancien conseiller technique au MEN, il a passé une dizaine d'années à l'organisation internationale de la francophonie (OIF) où il a particulièrement travaillé sur la question de l'enseignement du français en contexte multilingue, puis sur l'éducation bi-plurilingue (français-langues locales africaines) en Afrique subsaharienne. Il a ainsi participé à l'élaboration de nombreux projets de l'OIF, notamment la conception des bi-grammaires et la conception du projet ELAN-Afrique, dont il a été coordinateur. Le chef de division formation continue a également été interviewé. Il pilote, en tant que chef de division, toutes les activités de formations continues des enseignants et par conséquent des formations continues en éducation bilingue. Avant de diriger la division, il disposait de plus d'une vingtaine d'années d'expériences comme enseignant, puis comme concepteur de modules de formation et formateur d'enseignants dans le cadre des formations continues.

Les entretiens à la DNENF-LN ont porté sur cinq témoins. Il s'agit du directeur de la structure et les deux chefs de division : division langues nationales, s'occupant de la politique linguistique sur les langues nationales et la division de l'alphabétisation qui coordonne les activités en matière d'alphabétisation en langues nationales. Ces trois personnes ont été rencontrées dans le cadre d'un entretien collectif dans le bureau du directeur. Il convient de souligner que c'est le directeur qui a principalement parlé. Les deux autres témoins se contentaient de confirmer ce qu'il disait (le rapport de subordination peut expliquer leur réticence à prendre la parole). Comme la DNENF-LN est une structure de formation en langues locales, j'ai pu rencontrer deux apprenantes : une étudiante<sup>90</sup> détentrice d'une licence en sciences de l'éducation qui apprend le bamanankan et le songhay (locutrice de ces deux langues) et une élève du lycée, travaillant également pour une web TV en bamanankan où elle est animatrice d'une émission. Elle apprend donc le bamanankan dans le cadre de son travail d'animatrice.

---

<sup>90</sup> Elle est d'origine songhay et a appris cette langue dans le cercle familial et lors de ses vacances dans la région de Gao.

Huit personnes ont accepté de se prêter à l'entretien à l'AMALAN. Il s'agit tout d'abord du secrétaire général de la structure, qui joue un rôle de coordination de l'ensemble des unités et qui a été également un enseignant et par ailleurs un passionné depuis longtemps des langues locales dogosso et bamanankan. L'entretien a concerné ensuite le chef du département consacré aux recherches linguistiques sur les langues nationales. Pour finir, j'ai rencontré cinq chefs d'unité : bamanakan, dogosso (entretien collectif avec son collègue), khassonké, tamasheq et syénara. La quasi-totalité des personnels de l'AMALAN sont des anciens enseignants. L'intérêt pour les langues nationales de la plupart d'entre eux remonte à leur expérience d'éducation bilingue en tant qu'enseignant, ce qui a d'ailleurs été un détail intéressant lors de nos entretiens.

Directions	Témoins
<b>DNP</b>	Chef Division manuels scolaires et matériels didactiques
	Chef division programmes scolaires
	Chef section LC
	Chargé enseignement normal
<b>DNEF</b>	Chef de division pédagogie
	2 agents section curriculum (EC <sup>91</sup> )
	1 agent section curriculum
<b>DNEN</b>	Directeur
	Chef division formation continue
<b>DNENF-LN</b>	Directeurs et 2 chefs sections (EC)
	Etudiante
	Elève
<b>AMALAN</b>	Secrétaire général
	Chef dep recherches ling
	Chef unité bamanankan
	Chef et 1 agent unité dogosso (EC)
	Chef unité khassonké
	Chef unité syénara
	Chef unité tamasheq
<b>Total</b>	<b>19 entretiens</b> (2 entretiens collectifs et 17 individuels) <b>pour 22 témoins</b>

Tableau 6: récapitulatif des entretiens avec les témoins du personnel politico-administratif

<sup>91</sup> Entretien collectif

A ces acteurs travaillant à différents niveaux dans les départements ministériels, il faut ajouter un autre témoin au profil un peu particulier. Il s'agit du coordinateur général d'un projet éducatif : FORME (formation des enseignants et évaluation de l'apprentissage au Mali), financé avec l'appui des affaires mondiales du Canada. Ce projet consiste à améliorer la formation des enseignants ainsi que les pratiques d'évaluation, notamment à travers les communautés d'apprentissages (CA). Outre ce statut, ce témoin, professeur d'enseignement supérieur, a fait une grande partie de sa carrière dans les différents services et directions du ministère de l'éducation où il fut, entre autres, directeur de l'institut pédagogique national (IPN), aujourd'hui direction nationale de la pédagogie (DNP) et secrétaire général du ministère de l'éducation. Il est de ce fait, impliqué dans l'élaboration de toutes politiques éducatives en matière d'éducation bilingue depuis trois décennies.

### **2.2.2. Les entretiens réalisés avec le personnel enseignant de différents établissements scolaires**

Les conditions dans lesquelles les entretiens ont été réalisés avec les enseignants ont déjà fait l'objet d'un exposé précédemment. Il s'agit dans les lignes qui suivent de présenter ces entretiens ainsi que le profil des témoins. Lors de l'enquête de terrain, une vingtaine d'entretiens ont été réalisés avec des enseignants. Il s'agit d'enseignants de classes bilingues, d'anciens enseignants de classes bilingues et de directeurs d'écoles bilingues, aux parcours et aux expériences dans l'enseignement très hétérogènes. Ils se distinguent principalement sur trois aspects : leurs expériences dans l'enseignement en général, leurs expériences dans l'éducation bilingue et leurs profils de formation initiale.

Par rapport à leurs expériences dans l'enseignement, trois enseignants disposent de près de trente ans d'expériences dans l'enseignement, alors que d'autres sont encore à leurs débuts. Quant à leurs expériences dans l'éducation bilingue, une dizaine d'enseignants ont commencé avec la pédagogie convergente (PC), disposant de dix à quinze ans d'expériences et ont donc bénéficié de plusieurs mois de formations alors que les autres n'ont commencé qu'avec le programme SIRA et n'ont bénéficié que de quelques jours de formation. Enfin concernant leurs profils de formation initiale, il y'a des ressortissants des écoles de formation des enseignants : les instituts de formation des maitres (IFM), d'autres ont été recrutés à travers d'autres dispositifs de recrutement, principalement la SARPE (stratégie alternative pour le recrutement du personnel enseignant), d'autres encore ont été recrutés par des écoles communautaires et ont été intégrés dans le corps des enseignants lors de la transformation de leurs écoles communautaires en écoles publiques. Il y a également des enseignants qui ont

intégré l'enseignement à travers des programmes de recrutement de volontaires. Concernant leurs profils linguistiques, ils sont à l'image de la société malienne dans l'ensemble. Tandis que certains ne parlent que le bamanankan et le français, d'autres parlent en plus de ces deux langues, deux à trois autres langues maliennes, auxquelles on ajoute l'anglais et l'arabe pour d'autres encore.

Principalement en charge des classes du niveau I (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) et du niveau II (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années), ces enseignants sont repartis entre sept établissements scolaires ou groupe scolaire (divisés alors en plusieurs directions) différents. Chacun de ces établissements assure à sa manière des programmes en bilinguisme scolaire allant de l'application simple du programme SIRA et/ou ELAN-Afrique au curriculum bilingue dans son ensemble. Afin de garder l'anonymat de ces écoles, on les désignera par les lettres de l'alphabet français : A, B, C, D, E, F, G.

- **Les témoins de l'école A**

A l'école A, divisée en quatre directions différentes, les entretiens ont concerné sept témoins. Il s'agit d'abord de deux directeurs dont les écoles appliquent le bilinguisme scolaire. Le premier directeur, qui s'est engagé dans l'enseignement en tant que volontaire, dispose de plus d'une vingtaine d'années d'expériences dans l'enseignement dont une dizaine en éducation bilingue. Il a de ce fait été enseignant de classes bilingues. Quant au deuxième directeur, il a été recruté dans le cadre du dispositif SARPE au début des années 2000. Sa première expérience en éducation bilingue remonte à 2013 en tant qu'enseignant de classe bilingue, avant de devenir directeur d'école bilingue. En plus de ces directeurs, j'ai pu interviewer cinq enseignants du groupe scolaire. Il s'agit d'un enseignant de la première année qui a débuté sa carrière dans l'enseignement en 2000 après avoir fait sa formation à l'institut pédagogique général (IPEG). Il a commencé son expérience dans l'éducation bilingue en 2016 avec le déploiement du programme SIRA. Un enseignant de deuxième année a été également interviewé. Ce dernier, formé à l'institut de formation des maîtres a débuté dans l'enseignement en 2013 et est devenu enseignant de classe bilingue en 2016 avec le programme SIRA. Dans ce groupe scolaire, on a rencontré une enseignante de troisième année. Enseignante depuis 2013 après sa formation à l'IFM, elle a commencé sa première année d'enseignement en classe bilingue en 2019 en faveur du programme SIRA. Cependant, la classe de troisième année dont elle a la charge applique le programme classique d'enseignement en français, même si les élèves ont fait la première et la deuxième année en bilinguisme scolaire. C'est une situation assez fréquente dans le paysage scolaire malien et



qui m'a poussé à aller vers ces enseignants. Un ancien enseignant de classes bilingues, qui a particulièrement enseigné en troisième année a été interviewé. Enseignant depuis 2003 après sa formation à l'IFM, il a débuté sa carrière d'enseignant bilingue en 2005 à l'époque où les autorités éducatives passaient de la pédagogie convergente au curriculum bilingue par compétences. Durant sa carrière, il a enseigné à tous les niveaux en éducation bilingue. A partir de la rentrée 2019-2020, en raison de la pénurie d'enseignant d'histoire-géographie et lettres au fondamental 2, le centre d'animation pédagogique (CAP) lui a proposé d'être enseignant de lettres et d'histoire-géographie au fondamental (ce qui est une promotion). Désormais enseignant au fondamentale 2 (7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années) mais sa riche expérience et son parcours d'enseignant bilingue sont intéressants. J'ai également rencontré un enseignant de quatrième année. Même si sa classe, tout comme la troisième année, applique le programme classique d'enseignement en français, avec des apprenants qui ont pourtant commencé en bilinguisme scolaire en première et deuxième année, il m'a paru nécessaire de m'intéresser à sa classe. Après sa formation à l'IFM, il a intégré l'enseignement en 2002, puis l'enseignement bilingue en 2005. Il a de ce fait une expérience à tous les niveaux en éducation bilingue. Pour finir, dans ce groupe scolaire, on a rencontré un enseignant à la retraite qui, au cours de sa longue carrière d'instituteur, a longtemps entendu parler de l'éducation bilingue, mais n'est jamais devenu enseignant de classe bilingue.

- **Les témoins de l'école B**

A l'école B, quatre témoins ont été interviewés, à savoir le directeur, les enseignants des classes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année. La particularité de cette école est qu'elle était à l'origine une école communautaire avant d'être transformée en école publique. Ainsi, des enseignants ont été initialement recrutés par la communauté et sont devenus fonctionnaires de l'Etat suite au changement de statut de l'école. Le directeur est un ancien de l'école normale secondaire (ENSEC). N'ayant pas eu de poste dans la fonction publique, il a, avec les membres de la communauté, fondé une école communautaire en 1993 où il a été le premier enseignant et directeur. Les trois autres enseignants ont des parcours similaires. Issus de la communauté et diplômés sans emploi, ils ont été appelés à enseigner à l'école communautaire, sans avoir eu de formation initiale d'enseignant, ce qui est d'ailleurs le mode classique de recrutement des écoles communautaires au Mali. L'enseignant de la première année est détenteur d'un diplôme de brevet de technicien en comptabilité. Il a commencé sa carrière d'enseignant dans une école privée en 2007 avant d'intégrer en 2011 l'école B en tant qu'enseignant de classe

bilingue. Quant à celui de la deuxième année, il est diplômé en droit et sa carrière d'enseignant débute en 2007 à l'école B où il intègre directement l'enseignement bilingue. Quant à l'enseignant de la troisième année, il est aussi détenteur du brevet de technicien supérieur. Il intègre l'enseignement en 1998 à l'école B après avoir été sollicité par le directeur. Sa carrière en éducation bilingue débute en 2008. Cette école est par ailleurs connue pour son efficacité en éducation bilingue et les enseignants sont considérés par leurs collègues d'autres écoles et par le centre d'animation pédagogiques comme les plus performants de la structure déconcentrée.

- **Les témoins de l'école C**

Les entretiens au niveau de l'école C ont concerné les enseignants des 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année. Tout comme l'école B, cette école est aussi à l'origine une école communautaire transformée par la suite en école publique. Les enseignants ont également vu leur statut changé avec celui de l'école et ont donc été intégrés dans la fonction publique des collectivités. Diplômé de l'institut national des arts (INA) et sans emploi dans ce domaine, l'enseignant de la première année a intégré l'école C en 1996, puis l'éducation bilingue en 2008. L'enseignement de la troisième est juriste de formation. Il devient enseignant, à défaut de trouver un emploi en rapport avec sa formation initiale en 1998. Sa première expérience d'éducation date de 2008. Pour finir, l'enseignante de la deuxième année est issue d'une école de formation professionnelle où elle a tenté de passer un brevet de technicien supérieur à cinq reprises sans succès. Sollicitée par un oncle, l'un des promoteurs de l'école, elle a rejoint le personnel enseignant en 2011 en tant qu'enseignante auxiliaire. Formée en 2019 par le programme SIRA, elle commence à assurer la charge d'une classe bilingue.

- **Les témoins de l'école D**

A l'école D, trois enseignants ont été rencontrés. Il s'agit de deux enseignants de la deuxième année et un enseignant de 1<sup>ère</sup> année. La première enseignante de deuxième année est dans l'enseignement depuis 2007 après sa formation à l'IFM et sa première expérience en enseignement bilingue remonte à 2010. Après une période d'interruption, elle a repris une classe bilingue en 2016 avec le programme SIRA. Quant au deuxième enseignant, il présente un profil plus ou moins similaire. Formé à l'IFM et enseignant depuis 2009, il commence sa carrière d'enseignant de classe bilingue en 2013 et enseigne actuellement dans le cadre du programme SIRA. Concernant l'enseignant de la première année, il dispose d'une expérience

plus longue. Enseignant depuis 2003 après sa formation à l'IFM, il a fait sa première expérience en éducation bilingue un an plus tard, en 2004 à l'époque du développement massif du curriculum bilingue.

- **Les témoins de l'école E**

Au niveau de l'école E, trois enseignants ont été rencontrés : deux enseignants de la première année et un enseignant de la deuxième année. Le premier enseignant de la première année a commencé sa carrière en 2011 après sa formation à l'IFM. Son premier contact avec l'éducation bilingue date de 2010 lors de son stage d'application dans une école appliquant la pédagogie convergente, dans le cadre de sa formation à l'IFM. Après ce stage, il continue dans l'enseignement classique (monolingue) jusqu'en 2016 avec le programme SIRA. Le second enseignant de la première année rencontré a commencé sa carrière d'enseignant en 1994, recruté alors par une école communautaire. Il est diplômé d'une école professionnelle. Depuis 2017, il est enseignant dans une classe bilingue dans le cadre du programme SIRA. Enfin l'enseignant de la deuxième année, qui est un ami du premier enseignant de la première année a intégré l'enseignement en 2010. Il a également expérimenté l'éducation bilingue lors de son stage d'application et a fait sa formation initiale à l'IFM. Il a la charge d'une classe bilingue depuis 2016 dans le cadre du programme SIRA.

- **Les témoins de l'école F**

Les entretiens réalisés dans cette école ont concerné deux témoins. Il s'agit de la directrice de l'établissement scolaire et un enseignant de la deuxième année. Formée à l'institut pédagogique générale (IPEG), la directrice dispose de plus de vingt-cinq ans d'expériences dans l'enseignement. En ce qui concerne l'éducation bilingue, ses premières expériences remontent à l'apogée de la pédagogie convergente dans le système scolaire malien. Elle a ainsi été formée à tous les niveaux du fondamental en pédagogie convergente. Quant à l'enseignant de la deuxième année, après un diplôme de maîtrise en lettres modernes à la faculté des lettres et des sciences humaines à l'université de Bamako, il a réussi le concours d'admission à l'IFM. Après sa formation, il intègre l'enseignement en 2016 et commence l'enseignement bilingue une année plus tard en 2017 dans le cadre du programme SIRA.

- **Les témoins de l'école G**

Deux témoins ont été interviewés à l'école G. Il s'agit d'un directeur du groupe scolaire et un enseignant de première année. Le directeur a été formé à l'institut pédagogique général. Il a intégré l'enseignement en 1996. Son premier contact avec l'éducation bilingue remonte à 2016 avec le programme SIRA dans le cadre de la formation des directeurs d'écoles aux approches pédagogiques proposées par ce projet. L'enseignant de la deuxième année est titulaire du baccalauréat. Il a intégré l'enseignement en 1999 en faveur du recrutement du dispositif national SARPE (stratégie alternative pour le recrutement du personnel enseignant). Il a commencé l'enseignement bilingue dans les années 2010 avec le curriculum bilingue par compétences. Depuis 2016, il est enseignant dans une classe bilingue dans le cadre du programme SIRA.

- **Les témoins de l'école H**

Dans ce groupe scolaire, une seule enseignante a été interviewée car sa collègue de la deuxième année n'était pas à Bamako au moment de l'enquête. Il s'agit d'une enseignante d'une classe de première année. Après sa formation à l'IFM en 2005, elle intègre l'enseignement en 2007. Après trois ans passés dans l'enseignement classique, elle commence l'enseignement bilingue en 2010 avec le déploiement du curriculum bilingue par compétences.

Ecoles	Témoins
<b>A</b>	Directeur 1
	Directeur 2
	Enseignant 1 <sup>ère</sup>
	Enseignant 2 <sup>ème</sup>
	Enseignante 3 <sup>ème</sup>
	Enseignant 4 <sup>ème</sup>
	Ancien enseignant
<b>B</b>	Directeur
	Enseignant 1 <sup>ère</sup>
	Enseignant 2 <sup>ème</sup>
	Enseignant 3 <sup>ème</sup>
<b>C</b>	Enseignant 1 <sup>ère</sup>
	Enseignante 2 <sup>ème</sup>
	Enseignant 3 <sup>ème</sup>
<b>D</b>	Enseignant 2 <sup>ème</sup> (1)
	Enseignant 2 <sup>ème</sup> (2)

	Enseignant 1 <sup>ère</sup>
<b>E</b>	Enseignant 1 <sup>ère</sup> (1)
	Enseignant 1 <sup>ère</sup> (2)
	Enseignant 2 <sup>ème</sup>
<b>F</b>	Directrice
	Enseignant 2 <sup>ème</sup>
<b>G</b>	Directeur
	Enseignant 2 <sup>ème</sup>
<b>H</b>	Enseignante 1 <sup>ère</sup>
	Enseignant retraité
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>

Tableau 7: répartition des témoins selon les écoles

A ces témoins enseignants, on peut ajouter un enseignant retraité. Ce dernier passe généralement son temps à l'école A où on lui a affecté un local. Il occupe ses journées à la lecture des livres, de la presse papier, à discuter, à prendre du thé et à jouer aux cartes avec des enseignants libres. Ayant servi pendant plusieurs années à l'école A, il y est considéré comme un doyen qui conseille au besoin ses jeunes confrères et consœurs. En raison de son implication dans la vie de l'école, je lui ai proposé un entretien libre, ce qu'il a accepté sans hésitation. Au total, vingt-six enseignants, travaillant ou ayant travaillé dans la sphère du bilinguisme scolaire ont été interviewés. Il y a ainsi cinq directeurs ou directrices d'école, sept enseignant.es de la première année, huit enseignant.es de la deuxième année, trois enseignant.es de la troisième année, un enseignant de la quatrième année et un ancien enseignant de classe bilingue ainsi qu'un enseignant à la retraite.

Niveaux ou statuts	Nombre
Directeurs/directrices	5
1 <sup>ère</sup> année	7
2 <sup>ème</sup> année	8
3 <sup>ème</sup> année	3
4 <sup>ème</sup> année	1
Ancien enseignant <sup>92</sup>	1
Retraité	1
<b>Total</b>	<b>26</b>

Tableau 8: répartition des témoins selon les niveaux d'enseignement ou fonctions

<sup>92</sup> Un ancien enseignant de classes bilingues qui enseigne désormais en fondamental 2. J'ai fait des observations dans sa classe dans le cadre de mon master en 2018 quand il enseignait dans 3<sup>ème</sup> année bilingue.

Partant de leur formation initiale et de la manière dont ils sont entrés dans le métier d'enseignant, on trouve que quinze témoins sur vingt-six enseignants sont issus d'une école de formation d'enseignants (onze ressortissants des instituts de formation des maîtres IFM, trois pour l'institut pédagogique d'enseignement général : IPEG et un enseignant sorti de l'institut national d'enseignement secondaire : INSEC). Les dix autres sont entrés dans l'enseignement sans formation initiale d'enseignant et ont donc appris le métier sur le tas. Il s'agit de sept enseignants recrutés par les écoles communautaires, deux enseignants enrôlés à travers le dispositif SARPE et un enseignant rentré dans le métier en faveur d'une campagne de recrutement des volontaires dans l'enseignement. Il convient toutefois de faire une distinction entre les enseignants recrutés à travers le dispositif SARPE, qui bénéficient d'une formation accélérée de quarante-cinq jours à trois mois avant de poser les pieds dans la classe et ceux recrutés dans le cadre des écoles communautaires dont certains commencent à enseigner sans aucune formation à l'enseignement.

### Répartitions des témoins enseignants selon leur formation initiale

Enseignants avec formation initiale			Enseignants sans formation initiale		
IFM	IPEG	INSEC	ECOM	SARPE	Volontaire
11	3	1	7	2	1
<b>15</b>			<b>11</b>		

Tableau 9: répartition des témoins sur leur formation initiale

### 3. De la transcription à la traduction, éléments de réflexion sur un processus complexe

#### 3.1. Les enjeux de la traduction interlinguale et interculturelle et l'avantage d'une approche sociolinguistique

Si je prends le temps de revenir sur les enjeux de la traduction dans le cadre de cette étude, c'est que la difficulté et la complexité de l'activité de la traduction m'y oblige. Définie de façon relativement simple, voire réductrice par le Trésor de la langue française (TLF) comme « *le fait de transposer un texte d'une langue dans une autre* », la traduction est une activité qui soulève en réalité des débats. En effet, ces débats permettent de faire émerger l'opposition entre deux conceptions sur la traduction (BLANCHET, 2004).

D'une part, un universalisme<sup>93</sup> partant d'un glottocentrisme et qui soutient la thèse d'une traductibilité complète, voire automatique des énoncés d'une langue source vers une langue cible. Cette conception s'appuie sur la linguistique structurale, notamment la grammaire universelle chomskienne, selon laquelle toute langue est constituée de structures profondes et innées. La connaissance de ces structures profondes en langue source et en langue cible permettrait ainsi un découpage en constituants minimaux porteurs de sens (monèmes et morphèmes). La traduction serait alors le produit de substitution d'équivalences d'une langue (source) à l'autre (cible). D'autre part, il y a une conception relativiste qui s'appuie sur la sociolinguistique et son approche de la pluralité linguistique. En effet, on part du principe que si le sens est le contenu et le potentiel sémantique d'un énoncé, la signification, quant à elle, ne peut se construire que dans le contexte d'énonciation, fruit d'interprétation qui résulte de la négociation entre les interactants (BLANCHET, 2004 ; 2012). Contrairement au réductionnisme du postulat universaliste, la signification d'un énoncé ne peut être saisie qu'en prenant en compte l'ensemble des paramètres contextuels mais aussi en prenant compte, dans une certaine mesure, l'histoire conversationnelle des interactants (DUMAS, 2022) (ce qui se manifestait dans les échanges avec des enseignants rencontrés lors de mes enquêtes de master en 2018).

Selon cette conception relativiste à laquelle j'adhère, la traduction nécessite la prise en compte de tous les facteurs contextuels et une grande adaptabilité. Ainsi, le processus de traduction peut se définir selon trois grandes étapes, comme Philippe Blanchet (2004 : 113), l'a schématisé :

1. Interpréter le texte de départ :
  - identification sociopragmatique (« qui s'adresse à qui pour dire quoi dans quel contexte et de quelle façon ? ») ;
  - Extraction de l'information pertinente et des actes de langage (sens détaillé et signification globale)
2. Produire le texte d'arrivée (reformulation de l'information pertinente et des actes de langage) :
  - recherche des équivalents linguistiques et culturels ;
  - compensation d'une partie des altérations produites.

---

<sup>93</sup> Cette partie s'inspire aussi du cours d'introduction à la problématique de la traduction interculturelle dispensée par Philippe Blanchet en master FPMI (Francophonie, Plurilinguisme et Médiation Interculturelle) à l'Université Rennes 2.

### 3. Contrôler le texte d'arrivée :

- confrontation des deux textes pour vérifier les équivalences de formes, de contenu (sens) et d'effets (signification) ;
- vérification de la cohérence et de l'authenticité intrinsèque du texte d'arrivée (son interprétabilité dans son contexte sociolinguistique et culturel).

L'opération de traduction, au regard de ce schéma définitionnel, n'est pas une activité neutre, au sens de l'objectivité du traducteur. En effet, ce dernier assume un rôle pour devenir « *un passeur de significations culturellement contextualisées entre un sujet auteur et un sujet lecteur, tous deux situés...* » (BLANCHET, 2004 : 114-115). Ce dernier fait des sélections afin de rendre compréhensible aux lecteurs ce qui, au départ lui incompréhensible. Cette implication du traducteur dans l'opération de traduction pose aussi la question de l'éthique du traducteur qui implique pour lui « *une véritable éthique de la traduction, issue d'une fréquentation humaniste approfondie des langues, cultures et communautés concernées* » (BLANCHET, 2004 : 115).

Ainsi, la traduction, selon la perspective sociolinguistique, ne réduit pas à une question de fidélité à la langue de départ. Comme le soutient Philippe Blanchet, une recherche acharnée de fidélité au texte de départ, peut aboutir à la production d'un texte d'arrivée qui n'aurait de sens que pour une certaine catégorie de lecteurs, ceux qui sont suffisamment ancrés à la fois dans le contexte du texte départ et du texte d'arrivée. A cet égard, la traduction est un travail permanent d'adaptation, quitte à « *s'éloigner suffisamment du texte et du contexte de départ (autant mais pas plus que nécessaire) pour retrouver de façon plus proche sa signification dans le texte et le contexte d'arrivée* » (BLANCHET, 2004 : 115). Cette posture est assumée et explicitée dans la traduction en provençal de *Alice's Adventures in Wonderland*<sup>94</sup>. Et, à titre d'anecdote, c'est ce qui manque au sous-titrage en français du film malien *Les aventures de Séko*<sup>95</sup>, dont la langue d'origine est le bamanankan.

L'activité de la traduction peut être rendue encore plus complexe en raison des écarts entre la langue de départ et la langue d'arrivée et leurs univers socioculturels. Autrement dit, une traduction entre deux langues appartenant aux mêmes contextes sociohistoriques et culturels

---

<sup>94</sup> D'où l'explicitation sur la page de titre : traduit et adapté par Philippe Blanchet (Li ventura de Lisoto au país esttraordinari : Revira et asata pèr Philippe Blanchet).

<sup>95</sup> En regardant ce film qui est à la fois très didactique et humoristique en compagnie d'un ami francophone qui ne comprend pas bamanankan et qui se base sur le sous-titrage en français, ce dernier était étonné de me voir rire, car dit-il, il n'y trouve rien d'humoristique. En réalité, le sous-titrage ne fait pas ressortir cet aspect humoristique.



et qui présentent en plus des proximités typologiques peut s'avérer plus facile, comme par exemple, la traduction entre les langues romanes (entre français et espagnol par exemple) ou entre le bamanankan et le malinké. A l'inverse, elle peut être plus complexe, voire difficile entre deux langues qui appartiennent aux contextes sociohistoriques différents et qui présentent une relative distance typologique et d'organisation syntaxique. La perception du monde et les grilles d'interprétation des phénomènes humains et sociaux peuvent être plus ou moins éloignés selon la distance ou la proximité socioculturelle entre les langues. Néanmoins, si le bamanankan et le français peuvent être considérés comme des langues plus ou moins éloignées tant sur le plan socioculturel que typologique, un certain nombre de facteurs, comme les emprunts (le champ sémantique de l'enseignement et l'apprentissage dominé par les termes français) peuvent faciliter le rapprochement et donc la traduction.

### **3.2. Des facteurs facilitateurs du travail de traduction**

Le français, du fait de sa dynamique et son statut dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, n'est pas, d'un point de vue sociolinguistique, une langue étrangère, comme l'ont montré nombre d'études et enquêtes sociolinguistiques (DUMONT, 1990 ; DUMONT et MAURER, 1995) et comme l'attestent les pratiques linguistiques des locuteurs. A cet égard, la niche écolinguistique (CALVET, 1999) du Mali, avec l'omniprésence du français dans le paysage linguistique, son imbrication dans le tissu social, les pratiques de mélanges de langues (entre français et langues locales) et d'alternance codique dans les pratiques linguistiques des locuteurs et l'émergence d'un français local représente un avantage considérable pour la traduction.

Le bamanankan a certes été le principal médium des entretiens. Cependant, les pratiques de mélanges de langues ou d'alternance codique (du bamanankan au français et vice versa) sont massivement présentes dans les échanges. Les entretiens font en quelque sorte ressortir l'éventail des répertoires linguistiques des locuteurs.

En plus de cette niche écolinguistique, il y a un autre facteur facilitateur, il s'agit du contexte linguistique du paysage scolaire malien. Héritière de l'école coloniale, l'école malienne a exclusivement fonctionné pendant très longtemps en français qui reste encore la principale langue d'enseignement. C'est ainsi que malgré l'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement concomitamment avec le français, le champ lexical de l'enseignement et l'apprentissage, notamment autour des pratiques de classes reste très largement dominé par le français. Ains, si les entretiens ont été réalisés en bamanankan,

beaucoup de termes relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage sont en français. Des termes comme *tableau, cahier, classe, maitre, élève, devoir, évaluation, lecture, écriture, leçon, école, parent d'élève...*, et le nom des disciplines scolaires : *mathématiques, géographie, histoire, langues...* sont en français et leurs équivalents en bamanankan n'est connu que des initiés à l'éducation bilingue. Dans les entretiens, ces termes sont restés en français.

Cependant, il importe d'apporter des nuances quant à la facilité de traduction en raison de la présence du français dans les pratiques linguistiques des locuteurs. En effet, l'endogénéisation du français, ou du moins les particularités locales du français, du point de vue linguistique et culturel, s'appuie beaucoup sur les langues locales (SKATTUM, 2010). Il s'agit, dans certaines situations, d'un calque sur les langues locales. C'est pourquoi, les mêmes termes ou les mêmes expressions ne recouvrent pas forcément les mêmes significations selon que l'on est locuteur français au Mali ou en France. A titre d'exemples, le mot *monsieur* est en général synonyme de *l'enseignant* au Mali. Il en va de même pour le terme *madame* qui renvoie à une enseignante dans le langage courant. On peut entendre des expressions comme : « *3<sup>ème</sup> année madame, 1<sup>ère</sup> année monsieur* » (*l'enseignante de la 3<sup>ème</sup> année, l'enseignant de la 1<sup>ère</sup> année*). De telles expressions sont difficilement compréhensibles pour un locuteur francophone de France traduites littéralement : « *la madame de la 3<sup>ème</sup> année, le monsieur de la 1<sup>ère</sup> année* ». Ce qui n'est pas le cas en France. On peut aussi avancer l'exemple de l'expression « *couper la route*<sup>96</sup> », calquée sur le bamanankan, qu'un locuteur français de France ne comprend forcément pas. Il convient alors de prendre en compte cette variation sémantique dans la traduction.

### **3.3. Traduction entre implication du chercheur, fidélité et adaptation**

La traduction interlinguale pose inéluctablement la question de la fidélité et de l'adaptation ainsi celle liée à l'implication personnelle du traducteur et dans notre cas, du chercheur-traducteur dans la construction des significations. Toute la complexité et la difficulté de l'exercice de la traduction réside dans le fait de pouvoir produire des énoncés suffisamment contextualisés et significatifs dans la langue cible sans « trahir » ou trop s'écarter des significations et contextes d'origine dans la langue source. C'est pourquoi, il s'agit d'une recherche d'équilibre entre la fidélité au texte d'origine et l'intelligibilité du texte d'arrivée. Le défi, dans le cadre de cette recherche, consiste à produire une traduction qui soit contextualisée et compréhensible aux destinataires, notamment ceux des sphères

---

<sup>96</sup>« Traverser la route » en français de France, l'expression est une traduction littérale de « sira tige » en bamanankan.

socioculturelles françaises. A cet égard, la traduction sera adaptée aussi bien du point de vue linguistique (morphosyntaxique et sémantique) que socioculturelle. Par exemple, le terme *monsieur* sera traduit par *enseignant* à chaque fois qu'il est utilisé pour désigner un enseignant. De même l'expression *bamanankan kalan*<sup>97</sup>, littéralement l'école en bamanankan sera traduite par *l'éducation bilingue*, car elle est utilisée pour désigner le bilinguisme scolaire bamanankan-français. L'adaptation par la construction des significations contextualisées est ainsi préférée à la fidélité aux formes linguistiques.

Si l'apport de certains éléments facilitateurs a déjà été mentionné, il convient également d'ajouter mon implication personnelle comme un avantage. En effet, en tant qu'enquêteur, j'ai été personnellement impliqué dans la production et la construction des observables, aussi bien en ce qui concerne les interactions en classes par l'observation participante que lors des entretiens, en tant qu'interactant. Ce statut d'interactant est particulièrement judicieux en ce qu'il permet une traduction contextualisée et adaptée. En tant que participant aux interactions, chaque interactant est aussi négociateur dans la construction des significations des énoncés produits (BLANCHET, 2012). Ainsi, le fait que le traducteur participe aux situations qui ont produits le texte présente un avantage en ce qui concerne la contextualisation du texte, son adaptation ainsi que sa traduction. On est loin des cas où le traducteur doit s'enquérir préalablement des éléments contextuels avant de procéder à la traduction. Mon implication dans la production des énoncés, en tant qu'interactant, permet d'avoir un équilibre entre fidélité aux textes de départ et l'adaptation nécessaire pour son intelligibilité dans le texte d'arrivée.

### **3.4. Quand le problème de la traduction se double à celle de la transcription : des enjeux spécifiques à la traduction de la transcription**

Si la traduction interlinguale est particulièrement problématique comme on vient de le voir dans les lignes qui précèdent, cette problématique se double lorsque l'on ajoute celle de la transcription. De façon générale, la traduction n'est pas le premier souci auquel pensent les transcrip-teurs. Cependant, cette question se pose aux chercheurs-transcrip-teurs dans, au moins, deux situations (TRAVERSO, 2002). D'une part, dans les cas où la construction et la production du corpus (interactions étudiées dans le cadre d'observations de pratiques et entretiens) ont lieu dans une autre langue que celle de l'analyse ou de l'analyste. D'autre part, lorsque l'on doit présenter un travail de recherche dans une autre langue que celle dans

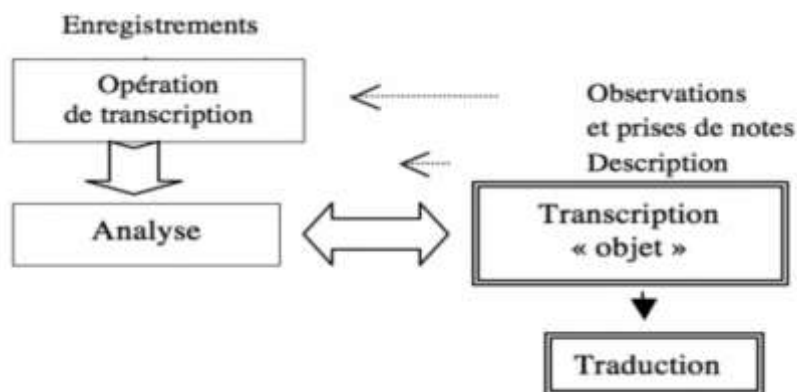
---

<sup>97</sup> Peut-être une confusion entre l'éducation bilingue prenant en compte les langues locales et le balikukalan (alphabétisation des adultes).

laquelle les observables ont été produits et qu'il faut traduire les extraits d'entretien. Ce travail de recherche s'inscrit dans le premier cas. Les observables (observations de pratiques et entretiens) ont été réalisés principalement en bamanankan alors que la langue d'analyse est le français. Cependant, même si la langue d'analyse et celle des interactions diffèrent, d'où un besoin de traduction, je suis locuteur de ces deux langues, ce qui diffère des cas où l'analyste ne comprend pas la langue des interactions et doit recourir à un traducteur.

D'abord confronté à la problématique générale de la traduction interlinguale, le travail sur des corpus produits dans une autre langue différente de celle de l'analyse doit également faire face aux questions relatives à la transcription. En effet la transcription est une question problématique, comme on le verra ultérieurement, du fait du passage de la langue orale à la langue écrite et la traduction de cette transcription l'est davantage, surtout lorsque l'on est confronté à des observables obtenues à partir des méthodes issues de l'ethnographie, à savoir l'observation des pratiques et l'enquête par entretiens, en particulier l'entretien semi-directif. Si dans le cas d'observation de pratiques ou observation participante, la prise<sup>98</sup> de notes est la méthode privilégiée de collectes d'observables, en situation d'enseignement et d'apprentissage, cette prise de notes est complétée par l'enregistrement audio-visuel ou audio dans la perspective d'appréhender les interactions didactiques et pédagogiques. Or, ces interactions de classes se passent essentiellement dans la langue médium d'enseignement, ou du moins dans une langue partagée par les acteurs de la classe. Les interactions dans la classe de deuxième année, dont les pratiques ont été observées sont en bamanankan, principal médium d'enseignement.

Le travail de traduction, assez complexe, peut être réalisé selon le schéma suivant (TRAVERSO, 2002 :4)



<sup>98</sup> La prise de notes peut se faire directement dans la langue d'analyse. C'est ainsi que l'ensemble de mes notes sont en français.

Au regard de ce schéma, la traduction intervient au dernier moment, c'est-à-dire après la transcription. Elle porte, en ce sens, non pas sur le corpus oral, mais sur le texte écrit. Il s'agit alors d'une traduction de la transcription et non une transcription de la traduction. La transcription est donc effectuée dans la langue des interactions et la traduction dans la langue des analyses. L'objectif est de rendre le résultat d'analyse et le corpus écrit compréhensibles et lisibles pour les lecteurs. La difficulté de traduction peut être plus ou moins importante en fonction de la distance qui sépare les deux langues et le volume du corpus. Une traduction de transcription entre langues romanes semble plus facile qu'une traduction de transcription du bamanankan au français par exemple.

Toutefois, dans ce travail, on dispose certes d'un corpus d'interactions principalement en bamanankan. En raison de l'importance de phénomènes de mélanges de langues, d'alternance codique dont des passages importants en français, on pourra directement transcrire en français certaines parties, sans passer par un respect rigoureux de ce processus. On pourra dire que l'on transcrit en français les parties du corpus qui sont en français et en bamanankan celles qui sont dans cette langue et qui nécessite par conséquent une traduction après. Mais de façon plus concrète, les interactions langagières obéissent rarement à cette règle de répartition claire entre les langues. Ainsi, il s'agira de transcrire directement en français les parties d'interactions dominées par le français et qui présente un risque faible de confusion sémantique liée à la difficulté de la traduction interlinguale. En revanche, même si des portions sont dominées quantitativement par le français et traversées par des termes bamanankan dont la traduction semble plus ou moins difficile, on optera pour une transcription fidèle du passage (en respectant le mélange de langues), puis la traduction s'en suivra.

Il convient de souligner que la traduction étant particulièrement délicate et engage l'implication et la subjectivité du sujet traducteur, comme on l'a déjà rappelé, pour garder une certaine distance ou du moins essayer d'objectiver ma subjectivité, je ferai appel à des regards extérieurs. Il s'agit de recourir à des personnes ressources, tant dans le domaine de l'éducation, de la linguistique ou sociolinguistique que dans la vie ordinaire : des locuteurs des deux langues : bamanankan et français. Mon séjour au Mali m'a permis de rencontrer et de tisser des relations, à la fois amicale et professionnelle avec des personnes aux parcours et expériences riches et diversifiés dans le domaine de l'éducation bilingue, de la linguistique, sociolinguistique, didactique de langues aussi bien en français qu'en bamanankan. Je peux ainsi mettre à profit ce carnet de contacts en les faisant ces personnes ressources, au besoin, à

la traduction. Tout au long de mon travail de traduction, j'ai fait appel à ces personnes pour diversifier les regards et les points de vue sur mes choix de traduction.

### **3.5. Transcription, regards sur les défis d'une opération complexe**

L'enquête par entretien est devenue une méthode de recherche quasi incontournable en sciences humaines et plus particulièrement dans la perspective d'une recherche ethnographique. Le recours à l'entretien comme moyens de production et de construction des observables conduit à faire de la transcription une opération incontournable, préalable au travail d'analyse de corpus. En outre, la prise en compte des interactions de classes comme objet d'étude (CAMBRA GINE, 2003 ; CICUREL, 2011 ; 2015 ; VINATIER et ALTET, 2008) conforte cette place prépondérante de la transcription. Plus qu'une simple opération technique, la transcription renferme des enjeux théoriques (MONDADA, 2000) en fonction de l'ancrage épistémologique du chercheur-transcripteur, ses objectifs de recherche et ses méthodes d'analyse. C'est ainsi qu'il s'agira de revenir d'abord sur les implications théoriques de l'opération de la transcription avant de s'attaquer au volet technique.

#### **3.5.1. La transcription, les implications théoriques d'une opération**

La question de la transcription fait penser, à première vue, à une opération simplement technique, notamment la discussion autour de la lisibilité et de l'intelligibilité d'un corpus passé de l'oral au scriptural. Cependant, nombreux sont les chercheurs (MAURER, 1999 ; MONDADA, 2000 ; 2002 ; TRAVERSO, 2002) qui soutiennent que la question ne peut se résumer à de simples considérations techniques. En effet, l'opération de transcription renferme d'énormes implications à la fois méthodologiques et théoriques et relèvent d'une certaine manière de la posture du chercheur. Transcrire, c'est déjà s'inscrire dans une démarche interprétative (MONDADA, 2000), c'est une opération qui inclut une certaine forme de préanalyse (TRAVERSO, 2002). Plus concrètement, le choix de transcription est effectué par le chercheur en fonction de son ancrage théorique et méthodologique et surtout des objectifs assignés à sa recherche, faisant ainsi écho au fameux adage, Bruno Maurer écrit : « *dis-moi pourquoi tu transcris, je te dirai comment le faire* » (MAURER, 1999 :158). L'objectif de la recherche qui oriente la manière dont on transcrit est une façon de prendre position.

La transcription est le fait de mettre à l'état scriptural la parole des témoins, coucher sur un support écrit les interactions orales. Elle permet de « *passer un signal de la dimension vocalique à la dimension scripturale* » (MAURER, 1999 :151), ce qui constitue une tentative

d'exploiter : « *les ressources de l'écrit pour produire une intelligibilité de l'oral fondée sur des opérations de filtrage des « bruits » ou d'autres aspects jugés non significatifs, de discrétisation du continuum sonore, d'homogénéisation dans le cadre de conventions systématiques* (MONDADA, 2000 : 1-2). Ce passage de l'écrit à l'oral n'est pas sans conséquence sur le statut de la langue et la construction de la signification du discours dans la mesure où il est quasi impossible de faire ressortir et de transposer à l'écrit toutes les particularités et les spécificités d'une interaction orale. En effet, « *la voix, par sa force, sa chaleur, ses inflexions, ses pauses, véhicule de façon simultanée bien des données que la successivité de l'axe syntagmatique et la pauvreté du support papier sont bien incapables de restituer* » (MAURER, 1999 : 151). Si l'écriture est incapable de rendre compte de toute la richesse de la langue orale (d'ailleurs, une description systématique du langage non verbal sur le support écrit de la scène d'interaction pourrait avoir un problème de lisibilité et d'intelligibilité), il revient donc au chercheur transcripteur de choisir ce qu'il veut bien faire ressortir (débit de voix, pauses, hésitations, intonations, gestes, expressions faciles...), lequel choix est en quelque sorte guidé par l'objet de recherches et l'ancrage disciplinaire du chercheur. Selon que la recherche porte sur les représentations linguistiques, les pratiques professionnelles ou encore sur les variétés linguistiques, on n'accordera pas la même valeur ou les mêmes significations à ces éléments extralinguistiques. C'est dans ce sens que la transcription est aussi une opération de catégorisation.

A cet égard, la transcription ne peut prétendre constituer une représentation fidèle de la langue orale, de la parole des témoins. La fidélité est toujours une question relative dans ce sens car « *selon les objectifs poursuivis, l'accent en termes de fidélité devra être mis sur telle ou telle composante de la communication, plus ou moins importante selon les cas* » (MAURER, 1999 :158). Ainsi, l'objectif poursuivi dans cette étude n'est pas une fidélité objective à la langue orale, ni de faire ressortir de façon exhaustive les éléments extralinguistiques. Il s'agira plutôt, conformément l'objet de recherches, de proposer une transcription capable de prendre en compte les éléments importants et significatifs dans l'interprétation et la compréhension des discours produits lors des interactions. Une recherche permanente d'équilibre entre la fidélité à ce qui a été dit et la lisibilité et l'intelligibilité du corpus transcrit est nécessaire. Pour cela, j'ai décidé de recourir à la convention de transcription proposée par le Groupe Aixoïse de Recherches en Syntaxe (GARS). On apportera et explicitera au besoin des modifications si besoin.

### **3.5.2. Les aspects techniques de la transcription : choix et explicitation de conventions de transcriptions**

La « babélisation » des systèmes de transcriptions (MAURER, 1999) montre qu'il n'y a pas une bonne façon de retranscrire les interactions orales. Comme je l'ai déjà dit, la transcription étant déjà un début d'analyse, la bonne transcription est alors celle qui est en cohérence avec les objectifs que l'on poursuit à travers la recherche, celle qui permet de faire ressortir les éléments significatifs dans le contexte de sa recherche tout en garantissant lisibilité et intelligibilité du corpus. Les conventions de transcriptions proposées dans le cadre de cette étude s'inspirent de l'expérience du Groupe Aixoïse de Recherches en Syntaxe (GARS). En effet, les conventions de transcriptions de ce groupe ont été élaborées dans le cadre de recherches sur le français parlé. Elles cherchent ainsi à établir un juste équilibre entre spécificités du français parlé, les particularités de la langue orale et intelligibilité du corpus écrit :

faire le "rendu " de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite... On va se trouver tiraillé entre deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de ce rendu par écrit (BLANCHE-BENVENISTE et JEANJEAN : 1987 :115).

Après avoir explicité leur refus de recourir à la transcription phonétique (transcrire à l'aide l'alphabet phonétique international), les chercheurs du GARS ont opté pour l'orthographe standard. En effet, le choix de la transcription phonétique ou phonologique se justifie par le souci de faire apparaitre dans le corpus l'oralité du texte. Or, ce type de transcription ne peut faire apparaitre les éléments à l'oralité que de façon partielle : « les phonéticiens savent qu'on ne peut pas noter tout ce qui est relié à la production orale » (BLANCHE-BENVENISTE et JEANJEAN : 1987 :120). Si l'on peut s'efforcer de noter les éléments prosodiques comme des indications de durée, d'intensité ou des pauses (ce qui est aussi possible avec l'orthographe standard), des éléments du langage non verbal comme les gestes, mimiques et autres attitudes des locuteurs passent sous silence. Par ailleurs, ce type de transcription pose un problème de lisibilité, surtout aux lecteurs non linguistiques, ce qui serait dommage dans le cadre de cette recherche à visée interventionniste et dont les résultats doivent être connus de différents acteurs éducatifs (enseignants et autorités politiques éducatives...), qui ne sont pas forcément linguistes.

C'est ainsi qu'à l'instar du GARS, on a recours à l'orthographe standard. Ce choix s'explique par la vocation interventionniste et la volonté de rendre accessible les résultats à tous et toutes



ceux/celles qui veulent en prendre connaissance et s'en servir. A cet égard, on tentera éviter les trucages orthographiques qui « *consistent essentiellement en petites transformations de l'orthographe standard comme l'usage des contractions, qui notent une voyelle, une, une consonne ou une syllabe "en moins"* » (ibid : 130). Par exemple, on sait que les locuteurs maliens ont tendanciellemeent du mal à produire le son /y/ qu'ils prononcent en /i/, ce qui pourrait donner *ti* au lieu de *tu*. Il en est de même pour /r/ initial, dans un mot comme *radio* qui est prononcé en *aradio*. De telles phonèmes ou morphèmes seront transcrits selon la convention orthographique standard en français. Si ces trucages orthographiques sont en général justifiés par l'argument de fidélité, ils ont le défaut d'émettre un effet péjoratif en ce sens qu'il projette des stéréotypes négatifs sur les locuteurs, surtout en raison de leurs classes sociales ou de leurs compétences linguistiques, quand bien même certaines réalisations phonétiques et/ou phonologiques ne sont pas exclusivement l'apanage d'une classe sociale connotée populaire mais une réalité de la langue parlée en situation de pratiques linguistiques ordinaires (non contrôlées). Bourdieu défendait d'ailleurs le choix d'une transcription toillettée non seulement pour s'adapter à l'habitus des lecteurs de la revue *Les actes de recherches en sciences sociales*, mais également par respect pour les témoins (MONDADA, 2002).

Cependant, on tentera de faire ressortir dans les transcriptions les africanismes et plus particulièrement les particularités du français au Mali, lesquelles sont liées, comme on l'a déjà dit à l'endogénéisation ou l'acclimatation du français dans le tissu social et les pratiques linguistiques (DUMONT, 1981 ; CALVET, 2007). Du point de vue sociolinguistique, ces particularités ne sont pas considérées comme un écart par rapport à un français standard, mais comme des variations diatopiques. Ainsi, qu'elles soient de l'ordre du lexique, de la phonétique, de la grammaire ou de la sémantique, elles seront notées et accompagnées d'une note explicative pour aider les lecteurs non habitués à ces variétés.

Le recours aux conventions orthographiques standard ne peut occulter les difficultés liées au passage de la langue orale à la langue écrite et ne peut faire non plus du corpus écrit un texte « neutre ». Inévitablement, des traces de l'oralité jalonneront le corpus, ce qui est d'ailleurs souhaitable et inévitable. Néanmoins, malgré d'éventuelles confusions sémantiques liées à l'usage des signes de ponctuations graphiques tels que le point, la virgule ou encore le point-virgule, ils seront utilisés dans la version traduite en français du corpus. La traduction étant accompagnée de l'adaptation, il serait assez difficile de faire ressortir les éléments phonétiques. L'on est bien conscient de l'importance que des phénomènes d'hésitation ou de pauses plus ou moins longues peuvent avoir dans l'interprétation des interactions orales, mais

le choix de traduire ces phénomènes par des signes de ponctuation graphique est une conséquence de l'option méthodologique que l'on a faite, à savoir faire des entretiens en bamanankan et les traduire en français.

Après avoir précédemment expliqué le processus de transcription tout en explicitant les enjeux liés à cette opération, le corpus est passé d'un état audio à un état scriptural. Comme il paraît assez difficile d'analyser directement le corpus audio car « *l'analyse de l'écoute ne permet pas la communicabilité des procédures effectives de production des résultats* » (BLANCHET et GOTMAN, 2001 : 91). La transcription transforme donc le corpus en un matériau propice à l'analyse. En effet, l'entretien n'est pas une fin en soi et le matériau brut ne dit rien de lui-même. C'est pourquoi il est indispensable de passer par la phase analytique. Cette phase consiste en un examen détaillé, au tri et au rangement du corpus (BLANCHET, 2012). Autrement dit, « *elle consiste à sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits* » (BLANCHET, 2001 : 91). Cette phase d'analyse nécessite le recours à une méthode appropriée en fonction du corpus et des objectifs de la recherche.

## Chapitre 2 : les enjeux méthodologiques de l'analyse du corpus

### 1.1.Méthodes d'analyse : de l'analyse de contenu à la triangulation

Pour analyser un corpus obtenu principalement par le biais d'enquête par entretien, deux méthodes d'analyse se profilent. Il s'agit d'une part, de l'analyse de contenu qui porte sur « *l'information explicite interprétable directement à partir du corpus par des procédures à dominante qualitative d'analyse thématique* » (BLANCHET, 2012 :60). L'analyse de contenu s'intéresse donc à l'étude et à l'interprétation du sens véhiculé par le discours. D'autre part, on peut recourir à l'analyse de discours qui concerne « *l'information implicite repérable dans le corpus par des procédures d'analyses à dominante quantitative* » (BLANCHET, 2012, 60). En plus de l'interprétation du sens contenu dans le discours, l'analyse de discours s'intéresse également aux éléments langagiers (agencement et choix des mots, disposition morphosyntaxique...) et recourt parfois à des moyens informatisés (logiciels de lexicométrie). Elle englobe en ce sens l'analyse de contenu (BLANCHET et GOTMAN, 2001).

Dans l'analyse du corpus, le choix de l'une ou l'autre méthode dépend des options méthodologiques et épistémologiques du chercheur, des objectifs de la recherche et bien sûr de la nature du corpus étudié. Dans cette recherche, l'accent a été mis sur l'analyse de contenu. En effet, « *dans une démarche qualitative (...) où compte avant tout le témoignage du chercheur qui contextualise en fonction de son expérience du terrain, une analyse dite « de contenu » est souvent suffisante* » (Ph. BLANCHET, 2012 :60). Par ailleurs, avec des données issues de l'enquête par observation, il paraît judicieux de recourir à une mise en relation triangulaire des observables.

### 1.2.Analyse thématique et triangulation : interpréter et donner du sens aux observables

L'analyse de contenu peut se faire soit par l'analyse entretien par entretien qui consiste à faire ressortir la singularité de chaque entretien à travers une lecture verticale, soit une analyse thématique qui consiste à mettre en évidence et à établir la cohérence thématique du corpus à travers une lecture horizontale des différents entretiens (BLANCHET et GOTMAN, 2001). L'analyse de contenu a été retenue pour l'analyse de ce corpus. Cependant, il convient de souligner qu'il ne s'agit pas d'opposer deux approches (l'analyse entretien par entretien et l'analyse thématique), mais bien d'établir une complémentarité. En effet, une analyse thématique, du moins telle que mise en œuvre dans ce travail, passe nécessairement en

premier lieu par une étude de chaque entretien dans sa singularité afin de dégager sa progression thématique, en se focalisant non seulement sur les thèmes suscités en fonction des hypothèses du chercheur mais aussi ceux que le témoin ajoute et auxquels le chercheur ne pensait pas au départ et qui s'avèrent aussi pertinents que ceux suscités. En deuxième lieu, on fait une entrée thématique inter entretiens pour dégager ce qui est dit sur chaque thème (BLANCHET, 2012).

Chaque entretien de ce corpus, après sa transcription (qui est également en quelque sorte une préanalyse) a fait l'objet d'une lecture approfondie, ce qui a eu l'avantage non seulement de dégager les principales thématiques mais aussi de mettre en valeur sa particularité. En effet, la prise en compte de l'ensemble des paramètres contextuels : scène d'interaction (présence ou pas d'autres individus pendant l'entretien), relation avec le témoin (témoin longuement fréquenté ou un entretien lors d'une première rencontre), durée de l'entretien, lieu d'entretien (à l'école, au marché, en famille ou au grin...), type d'entretien (individuel ou collectif), l'insistance sur tels ou tels aspects de la problématique (en fonction du souhait, l'expérience, le parcours, le profil ou le rôle du témoin, on peut plus ou moins insister sur tels ou tels aspects de la problématique) montre qu'il est plus judicieux de s'attarder souvent sur la singularité de chaque entretien, pour mettre ainsi à jour la diversité et la complémentarité des entretiens du corpus. Ensuite une lecture horizontale de tout le corpus a permis de mettre en exergue les grandes tendances en fonction des thématiques communes au corpus.

Au regard de l'utilisation combinée de l'enquête par entretien et par observation (de pratiques de classes), il sera question de la méthode par triangulation (BLANCHET, 2012 ; BERGER et al., 2010 et CALLAUD et al., 2016). Cela permet non seulement de confronter les données issues de ces deux méthodes de recherches, mais elle a également l'avantage de faire appel à des données issues d'autres enquêtes menées sur le terrain malien et éventuellement sur d'autres terrains similaires. L'analyse du corpus, par l'usage des méthodes sus-citées, permettra de produire le sens (BLANCHET et GOTMAN, 2001), de l'interpréter, c'est-à-dire la « la construction d'une signification dans une démarche scientifique qualitative » (BLANCHET, 2012 :69).

## **Chapitre 3 : de la question de la formation des enseignants**

### **1. Profils des enseignants, de l'entrée dans l'enseignement à l'entrée dans l'éducation bilingue**

#### **1.1.L'entrée dans le métier d'enseignement, les raisons d'un choix de carrière**

Une observation rapide des tâches assignées à l'enseignant, notamment au niveau fondamental (primaire) permet de se rendre compte qu'il s'agit d'un métier particulièrement exigeant qui nécessite beaucoup de temps et d'investissement. C'est pourquoi, lors des entretiens avec les enseignants, on est revenu sur les raisons qui ont motivé leur orientation dans le métier de l'enseignement.

##### **1.1.1. Quand l'enseignement n'est pas le métier de premier choix**

Pendant la période coloniale et les années qui ont suivi les indépendances, l'enseignement était un métier de rêve pour les jeunes générations. En effet, jouissant des privilèges à la fois économiques et sociaux, accordés à tout fonctionnaire subalterne (HAMPATE BA, 1994) de l'époque coloniale puis des fonctionnaires d'Etat après les indépendances, la figure de l'instituteur a fait rêver de nombreuses générations, tant son train de vie, son style vestimentaire et son statut social étaient désirés. Cependant, cette époque où l'enseignement était rêvé semble révolue à cause de la précarisation de leurs conditions de vie et de travail, la détérioration de leur statut social et la perte de leur influence sociale. Ainsi, vingt enseignants (sur les vingt-six) interviewés affirment que l'enseignement n'était pas leur premier choix de carrière. En parcourant les raisons de leur choix, on se rend compte qu'ils sont entrés dans l'enseignement par nécessité au début.

- **L'enseignement, le choix d'un métier par nécessité**

Pour certains enseignants interviewés, le choix de faire carrière dans l'enseignement répond à une nécessité, celle de pouvoir exercer une activité professionnelle afin de subvenir aux besoins vitaux. C'est le cas de D-D-B, qui explique les raisons qui ont motivé sa décision d'opter pour l'enseignement.

Moi je n'ai pas fait formation pour être enseignant, je suis juriste de formation. Comme j'ai fini mes études, au lieu de rester sans activité je suis entré dans l'enseignement pour donner des cours. Bon donc Dieu faisant bien les choses, au début quand même je suis venu par nécessité vraiment pour être franc mais Dieu faisant bien les choses, grâce à Dieu cela m'a permis de m'en sortir et la tâche a été aussi facile (D-D-B, 6).

Diplômé d'une maîtrise à la faculté du droit et sciences politiques, D-D-B, faute d'avoir un emploi en rapport avec son cursus universitaire a opté pour l'enseignement dans l'école communautaire du quartier, un statut d'enseignant certes très mal rémunéré mais constituant tout de même une activité professionnelle. C'est la même raison qui est avancée par S-K-C pour expliquer son entrée dans l'enseignement :

Après le premier cycle à San, je suis venu chez mon frère ici à Bamako poursuivre le reste de mes études. J'ai eu le DEF et j'ai été orienté dans une école de formation professionnelle. Le centre professionnel mécanique auto, titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle en mécanique auto, après ça je suis venu dans l'éducation, j'ai commencé le 01-10-1998 (S-K-C, 16)

Son cursus scolaire devait l'amener vers une carrière de mécanicien automobile. Cependant, faute d'avoir une opportunité dans ce secteur, il s'est reconverti dans l'enseignement en exerçant à l'école communautaire du quartier. La même motivation anime Dir-D-A lorsqu'il commence une carrière dans l'enseignement en tant que contractuel.

Je suis un ayant fait fonction + je suis sorti d'une école de formation professionnelle plus précisément xxx de Sikasso (Dir-D-A, 4)

Si la nécessité d'exercer une activité professionnelle pour ne pas rester au chômage a motivé certains enseignants à opter pour l'enseignement, d'autres l'ont choisi suite à un échec pour faire carrière dans un autre domaine ou à poursuivre des études. Le choix de devenir enseignant est en quelque sorte une façon de se donner une nouvelle chance après un échec.

- **L'enseignement, le métier de la seconde chance**

La décision d'opter pour l'enseignement apparaît pour une six enseignants interviewés comme une manière de se donner une seconde chance après avoir échoué dans leurs premiers projets professionnels ou dans leurs cursus scolaires ou académiques. Ainsi, O-T-B, un enseignant questionné sur son choix de faire carrière dans l'enseignement explique les raisons qui ont motivé son choix :

Moi je suis comptable de formation, j'ai fait la comptabilité. Comment est-ce que je suis entré dans l'enseignement ? le directeur de l'école là, il est venu me voir un samedi après-midi. Il m'a dit qu'il y a un trou, qu'il y a une classe qui n'a pas d'enseignant qui n'a pas d'enseignant et que les parents se plaignent du fait de payer alors que leurs enfants n'ont pas d'enseignant. Moi je lui ai dit que vraiment actuellement, au regard de la situation du métier d'enseignant moi je veux vraiment pas être enseignant. Je lui ai également dit que j'ai déposé mes dossiers pour le concours d'entrée dans la police et que je me prépare pour ça et que parallèlement à ça j'ai entamé les démarches pour immigrer au Canada. J'avais d'ailleurs

déposé une partie de mes dossiers à l'ambassade du Canada. L'ambassadrice du Canada m'avait même donné un délai supplémentaire pour compléter mon dossier et m'a apporté son soutien dans ce sens. Bon comme la demande du directeur était urgente, j'y ai accédé tout en précisant qu'en cas d'obtention du concours d'entrée dans la police ou de réussite de mes démarches d'immigrer au Canada, je m'en irais. Bon je suis allé enseigner comme il l'a demandé en attendant eh bon malheureusement je n'ai pas eu le concours d'entrée dans la police et je me suis également découragé à poursuivre mes démarches d'immigrer au Canada (O-T-B, 18).

Son cas est similaire à celui de M-D-A, entré également dans l'enseignement après avoir échoué son projet d'entrée dans l'armée, comme il l'explique lui-même :

Bon ce que moi j'aimais vraiment, euh bon comme à l'impossible nul n'est tenu, *Dakan ka kɔɔ ni jɔn ye, ni Ala y'i dan fen o fen kama i be k'o ye*<sup>99</sup> (le destin précède l'existence et on ne devient que ce pour quoi on a été prédestiné) sinon mon rêve c'était de devenir militaire. Bon Dieu ne nous permet pas toujours de réaliser nos rêves, c'est peut-être parce qu'il sait que cela pourrait nous nuire des fois (M-D-A, 193)

Certes, ils sont entrés dans l'enseignement par des voies différentes : recrutement direct via ECOM pour O-T-B et institut de formation des maitres pour M-D-A, mais leur choix a été motivé par la même raison, un choix effectué après avoir échoué dans un premier projet professionnel. L'enseignement n'étant plus un métier prestigieux, on essaie d'abord d'entamer la carrière professionnelle rêvée, l'enseignement ne deviendra une option qu'après avoir échoué. En plus d'être consécutif à un échec d'accéder au métier de premier choix, le choix d'opter pour l'enseignement peut être lié à l'échec ou à des difficultés dans le projet d'études.

- **L'enseignement, le choix d'un métier pour surmonter l'échec ou les difficultés dans les études.**

L'enseignement peut être une option pour pallier les difficultés ou échec dans le cursus scolaire ou académique. C'est ainsi que B-D-D après avoir rencontré des difficultés dans ses études de comptabilité a finalement décidé d'opter pour un institut de formation des maitres :

après le DEF on m'a orienté dans une école professionnelle je faisais la comptabilité, la comptabilité était très difficile pour moi avec les chiffres là je n'allais pas m'en sortir, c'est pour cela que j'ai décidé d'aller à l'IFM (B-D-D, 10).

---

<sup>99</sup> Cet adage populaire au Mali est généralement évoqué pour faire accepter des situations d'échec dans un projet en se pliant à la volonté divine qui n'aurait pas approuvé la réussite du projet envisagé.

Les études en comptabilité ayant été difficile pour B-D-D, il s'est réorienté vers l'IFM de Kangaba en vue de devenir enseignant généraliste. Cette situation est comparable à celle d'un autre enseignant interviewé qui dit :

J'ai commencé avec les études supérieures mais je suis pas allé loin. Il y a eu une année blanche quand j'étais à la faculté. J'ai donc décidé d'abandonner afin de faire le concours d'entrée à l'IFM, voilà (B-D-F, 8)

Au Mali l'année académique 2010-2011, à la suite d'une série de mouvements qui se sont traduits par de nombreuses grèves longues, a été soldée par une année blanche. Cette situation d'instabilité dans les universités publiques du Mali a poussé de nombreux étudiants, à l'instar B-D-F, désespérés, à quitter les bancs de la fac pour aller chercher ailleurs. L'enseignement, notamment par le biais des concours d'entrée à l'IFM, a été un point de chute. Parmi les enseignants interviewés lors de cette enquête, figurent au moins cinq personnes qui ont abandonné leurs études universitaires, lassés par des perturbations et des années universitaires interminables<sup>100</sup>. Il y a également deux enseignants qui ont eu des difficultés à poursuivre leurs études depuis le lycée et qui ont décidé de se réorienter vers l'IFM. C'est le cas de S-D-D qui s'est arrêtée au niveau de la onzième année :

Je suis venue à Bamako ici pour poursuivre mes études chez mon oncle. J'ai fait le certificat d'étude primaire ici, puis le DEF. Mais j'ai échoué au niveau de la onzième année au lycée donc j'ai fait le concours d'entrée à l'IFM, je suis de la promotion 2002-2006 (S-D-D, 2)

Il en va de même pour A-C-H, qui après avoir échoué au bac a décidé d'intégrer l'IFM :

J'ai fait le bac à Sikasso mais je ne l'ai pas eu. J'étais en vacances à Koulikoro quand on m'a annoncé que j'ai échoué au bac, donc j'ai directement déposé mes dossiers pour le concours d'entrée à l'IFM, je l'ai eu et ils m'ont affecté à l'IFM de Kangaba (A-C-H, 8)

- **L'enseignement, un métier « pour l'argent » et un emploi facile**

Le choix de l'enseignement basé sur des motivations purement pécuniaires n'a pas été évoqué directement par les enseignants eux-mêmes lors des entretiens. Cependant, il est revenu à plusieurs reprises dans deux longs entretiens. Il s'agit de l'entretien mené avec un conseiller pédagogique. Pour ce dernier, le manque d'engagement de la nouvelle génération d'enseignants s'explique en partie par le fait que la seule motivation de certains enseignants c'est de percevoir leur salaire à la fin du mois. C'est ainsi que lors de notre discussion après

---

<sup>100</sup> En plus de l'année blanche 2010-2011, le paysage universitaire malien connaît une situation de forte perturbation, dans certaines facultés avec le système LMD, les étudiants font au moins six ans d'études pour avoir une licence, soit un semestre par an.



l'entretien, il parlait de « *la génération d'enseignants mercantilistes* », en désignant ce qu'il appelle « *la nouvelle génération sortie des IFM* ». Un directeur d'école va dans le même sens en déclarant que :

les enseignants sont venus pour l'argent et pour la facilité d'accès à l'emploi. En réalité, *hali école la nan maloya be dow* la (certains ont même honte d'aller à l'école) (Dir-T-B, 199)

Dans ces raisonnements, on peut voir les vestiges d'un « conflit de génération » qui existent actuellement dans le paysage scolaire malien, d'autant plus que ces deux personnes sont des enseignants relativement avancés en âge (plus de 50 ans) et formés dans les années 1980 au temps des IPEG (institut pédagogique général). En effet, lors de l'enquête de terrain et aussi selon l'expérience que l'on a de l'école malienne, cette « ancienne génération » entretient une forme de nostalgie des temps où le recrutement des enseignants étaient rigoureux et concernait des « enseignants bien qualifiés et compétents » et regrette ce qu'elle appelle « le recrutement à tout va », responsable selon eux de la dégradation de la situation de l'école malienne. Cependant, il est aussi difficile de ne pas y reconnaître une part de vérité, quand l'on sait que l'enseignement était la seule issue vers l'emploi pour des jeunes diplômés. D'ailleurs, on entend des enseignants dire que la participation aux formations à l'éducation bilingue organisée par le CAP est motivée par le fait de percevoir un per diem, c'est-à-dire l'indemnité financière de participation que perçoivent les enseignants participant à la formation.

Bon même ces formations là les gens ils y participent pour l'argent, sinon ils ne participent pas parce qu'ils aiment étudier, c'est juste pour le per diem (S-K-C, 50)

Cette indemnité, pour une formation d'une semaine à quinze jours, peut atteindre l'équivalent d'un mois de salaire pour les enseignants. C'est une question qui soulève des frustrations par rapport aux choix des enseignants effectués par les administrateurs éducatifs et selon des témoignages que l'on a eus, elle donne lieu à des pratiques contraires à la déontologie du corps éducatif et aux intérêts des écoles.

Cette affluence vers le métier d'enseignant s'inscrit dans le contexte d'une dynamique nationale et sous régionale. En effet, dans les pays d'Afrique subsaharienne et au Mali en particulier, les diplômés de l'université et des différentes écoles professionnelles ont du mal à s'insérer sur le marché de l'emploi, faute d'offres suffisantes, l'Etat étant le principal pourvoyeur d'emploi. Or sous la double pression des mesures prises dans le cadre des

différents programmes dit d'« ajustements structurels<sup>101</sup> » depuis les années 1980 et une croissance démographique rapide, la capacité d'emploi de l'Etat n'a pas pu répondre aux défis du chômage. En même temps, ces mêmes programmes d' « ajustements structurels » dont l'objectif était d'obliger les Etats à atteindre un niveau imposé de croissance macro-économique dictée par les grandes institutions financières internationales (FMI, Banque mondiale) avaient obligé les autorités politiques des pays en voie de développement à diminuer considérablement les fonds destinés aux secteurs dit « non productifs » donc les secteurs sociaux. Ces mesures ont considérablement impacté le secteur éducatif qui relève de la responsabilité de l'Etat. A partir des années 1985, le recrutement massif des enseignants à la fonction publique a été gelé (TRAORE, 2000) et le nombre d'instituts de formation des enseignants a été réduit.

Un haut cadre du ministère de l'éducation confirme clairement les impacts de ces programmes sur le système éducatif malien : « *cette situation était née de l'application du programme d'ajustement structurel dans les années 80 qui a conduit entre 1985 et 1997, au départ à la retraite anticipée de 831 maîtres du second cycle et 276 maîtres du premier cycle et à la réduction du nombre d'établissements de formation initiale à seulement trois en 1989 au lieu de huit* » (SAMAKE<sup>102</sup>, 2008). Dans cette situation de pénurie d'enseignants, la mise en œuvre des objectifs du millénaire à travers le programme Education Pour Tous (EPT) depuis les années 1990, a nécessité au Mali non seulement la création de nouveaux instituts de formation des enseignants et l'augmentation de leur capacité d'accueil mais aussi le recours à un nouveau modèle alternatif de recrutement afin d'accélérer sa marche vers la scolarisation universelle, à savoir ODD4. Le recrutement du personnel enseignant s'est ouvert aux profils qui n'ont pas eu de formation initiale dans l'enseignement. Et c'est ainsi que l'enseignement est devenu le secteur qui recrute le plus :

L'Institut de statistiques de l'Unesco, UIS (2006), estime que face à cette expansion de la scolarisation, plus de 1,5 million d'emplois d'enseignants vont devoir être créés ; ce qui implique compte tenu des mouvements de mobilité, qu'au moins 3,5 millions d'enseignants devraient être formés au cours des dix prochaines années. Ce mouvement serait sans doute la plus vaste impulsion sur le marché du travail africain, puisqu'en comptant la mobilité des personnels en fonction en place, la demande de travail enseignant, pour le seul primaire,

---

<sup>101</sup> Selon un rapport produit par le Groupe Banque africaine de développement (BAD) en 1998, le Mali a connu deux programmes majeurs de ce genre : le Programme d'Ajustement Structurel et le Programme d'Ajustement Structurel Consolidé.

<sup>102</sup> Bakary SAMAKE, alors chef de division de formation initiale à la direction nationale de l'éducation fondamentale lors d'une conférence organisée le CIEP en 2008 porter sur le thème « professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir

pourrait s'élever à près de 1,5 million d'enseignants pour l'Afrique subsaharienne. Par exemple, en accord avec les prévisions citées de l'UNESCO, 60 000 nouveaux postes de maîtres devraient être créés au Niger, et 55 000 au Mali pour satisfaire l'EPT (UNESCO/UIS 2006, p.41) » (BOURDON, J et al., 2007 :3).

Par ailleurs, l'Etat ne pouvant répondre seul aux défis de la scolarisation, le secteur éducatif a été ouvert aux initiatives privées et communautaires. En 1994, un cadre <sup>103</sup> réglementaire et juridique a été fixé pour reconnaître les initiatives locales en matière de scolarisation et ouvrir la voie à la création d'écoles privées par les particuliers. On a ainsi assisté au foisonnement des écoles communautaires et privées. En raison de la pénurie d'enseignants qualifiés disponibles, ces écoles ont essentiellement recruté des profils non enseignants. Il convient de préciser également que le choix de recourir à ces profils non enseignants par ces écoles est motivé par des raisons financières. Ces profils constitués principalement de recalés du bac et sortants d'écoles professionnelles sont recrutés à un coût très bas. Un enseignant d'une école communautaire et de la plupart des écoles privées perçoit en moyenne entre 25 000 FCFA (40 euros environ) à 30 000 FCFA (45 euros environ) de salaire mensuel<sup>104</sup>. Même du côté de l'Etat, au-delà des urgences éducatives, ce type de recrutement mis sous la responsabilité des collectivités locales, représentait un coût moins élevé : « *il s'agit essentiellement de recourir à un personnel enseignant à moindre coût afin d'être en mesure d'élargir l'accès et de répondre aux besoins de massification et de démocratisation de l'éducation* » (BOURDON et al., 2007 :7)

Dans tous les cas, tous les facteurs sociopolitiques convergeaient pour faire de l'enseignement le métier qui propose le plus d'offres sur le marché du travail et donc une sorte de refuge contre le chômage et la misère : « *l'utilisation des contractuels absorbe le chômage de jeunes diplômés* » (TRAORE, 2000 : 6). Cependant, si le choix de l'enseignement était motivé par des raisons sus-citées par des enseignants rencontrés, ils sont nombreux à affirmer qu'ils ont eu l'amour du métier en le pratiquant.

### **1.1.2. L'enseignement, quand l'amour du métier vient en l'exerçant**

Comme on vient de le voir, l'enseignement n'était pas le métier rêvé des enseignants interviewés et ils l'ont choisi pour s'en sortir dans la vie. Pourtant, l'exercice du métier a

---

<sup>103</sup> Le décret n°94448 PRM, cependant il convient de souligner que les principes d'écoles à la communauté existait bien avant ce cadre juridique et remonte aux premières années de l'indépendance (TRAORE, 2017)

<sup>104</sup> Ce salaire m'a été confirmé par une dizaine d'enseignants sortant des IFM et qui ont commencé par les écoles privées avant d'intégrer la fonction publique. C'est le même salaire que percevait les sept enseignants des ex-écoles communautaires avant leur intégration dans la fonction publique.

opéré chez eux un changement de regard sur le métier de l'enseignement. En effet, questionnés sur leur sentiment d'amour par rapport à l'enseignement, environ une quinzaine sur la vingtaine d'enseignants pour qui l'enseignement n'était pas le métier de premier choix, affirme avoir appris à aimer ce métier dans son exercice. Dans ce sens, O-T-B fait une déclaration assez forte :

C'est vrai qu'au début je suis venu dans l'enseignement par nécessité mais là où je suis aujourd'hui je l'AIME vraiment je l'aime vraiment, mon degré pour l'enseignement c'est Dieu seul qui le sait. Je dis bien après ma religion, j'aime l'enseignement plus toute autre chose au monde, tu vois, après ma religion j'aime l'enseignement plus que tout (O-T-B, 18)

S'il est difficile d'évaluer la sincérité d'une déclaration d'amour en partant du seul propos, le langage non verbal peut néanmoins en témoigner. Le ton employé par cet enseignant, qui a initialement envisagé d'être policier ou immigrer au Canada, le débit de sa voix ainsi que son expression faciale s'accordent avec ses déclarations. L'enseignement est donc devenu le métier qu'il aime le plus de nos jours, un métier, ajoute-t-il, qu'il trouve en parfaite adéquation avec ses convictions religieuses et ses valeurs humaines. Dans les discussions tenues après l'entretien, il a confié qu'il pense que l'enseignement n'est pas comme les autres métiers, fustigeant implicitement l'attitude des collègues, qui selon lui prennent ce métier à la légère. Pour lui, il s'agit en réalité d'une vocation, celle de contribuer à la formation des futurs dirigeants du Mali, une vocation dont il se dit être fier et honoré. Il envisage de continuer à enseigner jusqu'à sa retraite.

Un autre enseignant, M-D-A abonde dans le même sens en déclarant aimer son métier :

Là où je suis aujourd'hui, j'AIME l'enseignement, j'aime l'enseignement car tout travail qui te permet de subvenir à tes besoins et à ceux de ta famille, il faut l'aimer et bien le faire, Dieu te le fera fructifier (M-D-A, 199)

Envisageant initialement de faire carrière dans l'armée, il se plaît bien dans l'enseignement, un métier qu'il a aimé en l'exerçant avec le temps en vertu notamment du principe sacré selon lequel l'homme doit se contenter et prendre à bras ouvert et d'aimer ce que Dieu lui donne en le prenant comme un don. En plus, un directeur d'école, qui est entré dans l'enseignement en tant que volontaire dans les années 1990 déclare que :

c'est comme ça que je suis rentré dans l'enseignement, en tant que volontaire+ bon quand je j'ai commencé : + directement j'ai eu l'amour du truc là quoi bon je me suis donnée à corps et âme (Dir-B-A, 14)

Chez des enseignants dont le projet professionnel initial n'était pas l'enseignement, l'amour du métier se construit avec le temps et l'expérience dans l'exercice du métier. Lors des entretiens avec des enseignants, on a compris que le sentiment d'amour déclaré est en quelque sorte lié, justifié et construit avec deux attitudes principales qu'on a remarquées aussi bien dans les discours que dans la pratique. Il s'agit de l'attention et l'amour envers les élèves et l'engagement dans le travail.

- **L'amour et l'attention envers les enfants, une condition nécessaire au métier d'enseignement**

L'amour que portent les enseignants envers les enfants, leurs apprenants est mis avant dans leurs discours pour expliquer leur amour pour l'enseignement. C'est d'ailleurs, pour certains enseignants, une condition sine qua non à l'exercice du métier d'enseignement. C'est ce sens que O-T-B affirme que :

Avant tout il faut avoir de l'amour pour les enfants, parce que quand on n'aime pas quelqu'un quand on a toute personne pour qui on n'a pas de l'amour pour lui on ne peut pas lui donner quelque chose de bon (O-T-B, 49)

Le fait d'être un bon enseignant est conditionné à l'amour que l'on porte pour ses apprenants. Cette idée est prolongée par D-D-B, pour qui leur performance et leurs bons résultats en éducation bilingue s'expliquent tout simplement par leur amour pour leurs apprenants et pour l'éducation bilingue :

Nous on n'a pas fait de sorcellerie, notre performance et les résultats là ça s'explique par le fait que nous avons aimé la chose et on a aussi l'amour des enfants, de nos apprenants, c'est juste ces deux choses-là c'est tout (D-D-B, 96)

Considérés comme des enseignants les plus performants en éducation bilingue au niveau de l'académie d'enseignement rive gauche de Bamako, ces enseignants ont eu une distinction du programme SIRA<sup>105</sup>. C'est ainsi qu'ils ont été interrogés (entretien collectif avec deux enseignants) sur les bons résultats obtenus. Un autre enseignant indique que dans l'enseignement, l'amour pour les enseignants est le premier critère sur lequel on doit se baser pour évaluer un enseignant :

Quand on parle d'un bon enseignant, c'est d'abord aimer les enfants, ça c'est la première des choses, le maître doit travailler en classe et être ponctuel (B-D-D, 115)

---

<sup>105</sup> En fonction des résultats obtenus par leurs classes, le programme SIRA dresse un classement des enseignants selon leur performance, c'est-à-dire leur degré de maîtrise des techniques et stratégies SIRA en enseignement bilingue.

Un bon enseignant, c'est bien celui qui a de l'amour pour ces apprenants, lequel amour qui doit l'amener à s'appliquer dans son travail. L'amour pour les enfants est un préalable à l'exercice du métier d'enseignement, comme le dit explicitement ce directeur :

tant que tu n'as pas l'amour des enfants il ne faut pas être enseignant, tant que tu ne mets pas le droit des enfants au-dessus de tous les droits ka na ke enseignant ye (il ne faut pas être enseignant) (Dir-T-B, 120)

Si ces enseignants considèrent que l'amour qu'ils portent envers les enfants est une condition nécessaire pour aimer le métier d'enseignement, c'est qu'ils pensent que cela n'est pas le cas chez tous les collègues, comme dans ce dernier propos. Ils font donc référence à des attitudes de certains collègues, qui selon eux, ne sont pas compatibles avec le métier d'enseignement et l'amour des enfants. Ils dénoncent de telles attitudes qui font que les enseignants, dépourvus de l'amour des enfants et non soucieux de leur avenir, ne s'investissent pas assez dans leur métier et qui n'ont qu'une motivation pécuniaire. Or, un enseignant aimant son métier se distingue, outre par l'amour pour les enfants, par son engagement personnel à s'appliquer dans son travail.

- **« *Karamɔɔya tɛ ta cɛsiri kɔ...* », engagement personnel, un trait distinctif des enseignants qui aiment leur travail**

En plus de l'amour pour les enfants, l'engagement personnel des enseignants dans leur travail peut être une expression de leur amour pour l'enseignement. En effet, un enseignant passionné par son travail se distingue par son engagement personnel qui est en quelque sorte une exigence même du métier d'enseignement. Et convaincu de cette réalité, O-T-B affirme que :

Ce que je tiens vraiment à préciser, *karamɔɔya tɛ ta cɛsiri kɔ* (c'est qu'être enseignant exige de l'engagement et du courage) (O-T-B, 43)

Faisant écho aux propos des enseignants qui se plaignent des difficultés que rencontrent des élèves en éducation bilingue, O-T-B pense que ces difficultés pourraient être facilement surmontées s'ils faisaient preuve d'un peu engagement personnel. Pour lui, il suffit qu'un enseignant se dote du courage et de l'engagement afin d'aller au bout de ses éventuelles difficultés. Si ce point de vue, surtout en éducation bilingue peut être nuancé par la situation de la formation des enseignants (le point sur la formation sera développé ultérieurement), il n'en demeure pas moins une question pertinente. Elle est également soulevée par le conseiller pédagogique qui précise :

c'est une question d'engagement hein ceux qui sont engagés se sont fait remarqués. Il y en a qui ne sont pas engagés sinon on répond présents hein à chaque qu'on nous appelle, un enseignant engagé cherche à se perfectionner mais la génération actuelle d'enseignants là, il y'en a qui sont engagés mais d'autres perdurent dans la routine » (CP-K, 68)

Dans la quasi-totalité des cas rencontrés sur le terrain lors de différents entretiens, l'amour de l'enseignant pour métier s'explique par son amour pour les apprenants et son engagement personnel à s'impliquer dans son métier. Et quel que soit son statut de formation en enseignement bilingue, cela se traduit par une facilité dans sa pratique en matière d'enseignement bilingue. On peut ainsi dire que « les bons enseignants », ceux qui aiment leur métier, c'est bien ceux qui aiment et se soucient des enfants et qui s'engagent personnellement dans leur travail.

## **1.2.L'entrée dans l'enseignement bilingue : entre résistances, résignations et convictions**

Au Mali, les enseignants, du fait de leur formation initiale, ne sont pas destinés à être enseignants de classes bilingues au départ. Ils sont tous formés initialement à l'enseignement classique monolingue. C'est ainsi que lors des rencontres avec les enseignants de classes bilingues, il a été question de la manière dont le passage de l'enseignement classique monolingue à l'enseignement bilingue s'est effectué et quelles ont été leurs impressions par rapport à ce changement.

### **1.2.1. « Au début je n'aimais pas... », l'entrée dans l'éducation bilingue marquée par des réticences et/ou des oppositions**

L'entrée dans l'enseignement bilingue a été marquée par des oppositions et/ou des réticences. En effet, presque tous les enseignants rencontrés affirment avoir tenté de s'opposer ou de manifester des attitudes de réticences à leur entrée dans l'enseignement bilingue et que leur première impression, après avoir été mis au courant par la hiérarchie, a été de refuser. Ils s'y sont finalement pliés à la décision hiérarchique, non pas par conviction, mais par obligation. Le cas de l'enseignant M-D-A est particulièrement illustratif de ce phénomène. Invité par son directeur : Dir-B-A à prendre une classe de première année bilingue à la rentrée 2016, M-D-A a d'abord catégoriquement refusé à cette demande, avant de céder finalement sous la pression hiérarchique, l'affaire ayant été remontée au CAP :

Quand je l'ai affecté à une classe SIRA il s'est révolté, il m'a dit que pourquoi je l'ai mis en enseignement bilingue pourquoi lui, je lui ai répondu c'est toi que j'ai choisi et tu vas y rester. Il est allé voir le conseiller qui est venu le réaffecter en sixième année. Moi je suis allé voir le

directeur du CAP pour lui dire que j'ai pris ma décision et que personne n'a à la révoquer. Le DCAP m'a demandé de le mettre en première année (Dir-B-A, 116)

Au Mali, l'affectation des enseignants à telle ou telle classe (niveau) au fondamental 1 est une prérogative du directeur d'école. Et à la rentrée 2016, l'affectation de M-D-A, pour la première fois de sa carrière à une classe bilingue n'a pas été à son goût. Certes, au moment de son affectation à une classe bilingue, l'enseignant n'avait reçu aucune formation en enseignement bilingue, ce qui peut expliquer en partie son refus. Cependant, son directeur l'avait rassuré qu'il serait à ses côtés. Un autre collègue, qui dispose également d'une large expérience en éducation bilingue lui a indiqué sa disponibilité. Son refus était en réalité motivé par le fait qu'il n'aimait guère l'enseignement bilingue. Il s'est finalement plié sous la pression hiérarchique. Aidé à ses débuts par son directeur et son collègue, M-D-A se distingue actuellement dans le domaine de l'enseignement bilingue et figurait en 2020 parmi les meilleurs enseignants en éducation bilingue de l'académie d'enseignement rive gauche de Bamako et est aujourd'hui un fervent défenseur de l'éducation bilingue. M-D-A n'est pas le seul à opposer un refus catégorique à son entrée à l'enseignement bilingue, M-S-A, un enseignant de classe bilingue affirme avoir refusé dans le passé une demande d'affectation à une classe bilingue :

Bon j'ai commencé l'éducation bilingue j'ai commencé il y a cinq ans hein, parce que c'est quelque chose que je n'avais pas aimé. Quand j'étais à Mopti on m'a proposé mais j'ai refusé, en ce moment j'aimais le classique. Mais quand je suis venu ici c'est ma directrice qui m'a convaincu à prendre la première année vue que j'ai beaucoup d'expériences dans l'enseignement et elle m'a dit que les enseignants expérimentés c'est mieux pour la première année (M-S-A, 18)

M-S-A a fait plus d'une dizaine d'années dans la région de Mopti en tant qu'enseignant et a toujours observé de loin l'éducation bilingue. Fort d'une vingtaine d'années d'expériences dans l'enseignement, sa directrice a réussi à le convaincre en mettant en avant son expérience par suite de l'introduction du programme SIRA dans son école. Malgré des doutes, il s'est plié à cette décision hiérarchique et il est devenu l'un des fervents défenseurs de l'éducation bilingue. L'échange ci-dessus tenu avec une enseignante montre à quel point un sentiment de réticence l'animait au départ :

Enq : quand est-ce vous avez commencé l'enseignement bilingue ?

A-C-H : bon ça fait longtemps hein, depuis : j'ai fait juste trois ans dans l'enseignement classique, j'ai pas eu de chance (rire)

Enq : donc c'est pas avoir de chance ? (rire)



A-C-H : je ne voulais pas au départ

Enq : pourquoi ?

A-C-H : je ne sais comment dire : mais au début je n'aimais pas (A-C-H, 17-22)

Cette enseignante considérait son entrée dans l'enseignement bilingue au début de sa carrière comme une malchance et enviait à l'époque ses collègues qui sont dans l'enseignement classique. Cependant, à l'instar des autres enseignants réticents au départ, sa position a considérablement évolué et est bien convaincue des aspects positifs de l'éducation bilingue notamment pour les apprenants.

Si plus d'une vingtaine d'enseignants interviewés ont montré des attitudes de réticences et/ou d'oppositions comme dans les cas cités ci-dessus, il n'y a que deux enseignants seulement qui gardent toujours leur position initiale. Dans tous les autres cas, la position des enseignants a évolué sur l'enseignement bilingue. Mais ces attitudes du départ sont en partie liées au manque d'informations suffisantes sur l'éducation bilingue et aux représentations négatives que les enseignants ont vis-à-vis des langues nationales.

### **1.2.2. « *Je pensais que c'était...* » les attitudes de départ liées au manque d'informations et aux représentations négatives**

Exposés à des informations erronées sur l'éducation bilingue et aux représentations négatives sur les langues locales, les enseignants étaient prédisposés à s'opposer à leur entrée dans l'éducation bilingue. Aucun enseignant rencontré ne disposait d'une information solide et scientifiquement éclairée sur les tenants et les aboutissants de l'enseignement bilingue avant d'y effectuer leur premier pas. Cette situation a conduit à l'incompréhension de l'enseignement bilingue et donc au refus des enseignants. C'est d'ailleurs ce qui est signalé par M-S-A :

Bon au début on refuse parce que on ne nous explique pas bien la chose, sincèrement moi j'étais en tout cas dans ce cas là parce qu'on nous disait que c'est le bamanankan qu'on va apprendre. Quand on te dit ça c'est difficile de comprendre. Or ce n'est pas ça c'est l'enseignement qui est donné en bamanankan au lieu du français. On dit aux gens que c'est le bamanankan que vous allez apprendre, rien que le bamanankan alors que c'est le même programme qui est appliqué (M-S-A, 34)

Il est clair qu'au début, selon les informations dont il disposait, M-S-A confondait l'éducation bilingue où la langue locale, en occurrence le bamanankan ici, est un médium d'enseignement à un système éducatif où l'apprentissage de la langue locale constitue la finalité, ce qui constitue une relative assimilation implicite avec l'éducation non formelle. Par ailleurs, dans

un pays où les gens ont tendance à associer, selon les survivances de l'époque coloniale, la finalité de l'école à l'apprentissage du français, langue au capital économique et symbolique (BOURDIEU, 1982 ; CALVET, 2002 ; 2018) énorme dans le paysage sociolinguistique malien, une telle idée peut être difficilement recevable.

Victime également des informations erronées sur l'enseignement bilingue, N-S-D, un enseignant actuellement en classe bilingue a essayé de s'opposer à son affectation en classe bilingue lorsqu'il a été informé qu'il devrait participer à une formation à cet effet, avant de se plier à la décision de la directrice :

Enq : quelle a été votre première impression quand on vous a demandé d'enseignement en classe bilingue ?

N-S-D : bon tout de suite j'ai voulu rejeter (rire) j'ai voulu rejeter parce que je me disais que c'était pas la peine, majoritairement la langue nationale c'est le bamanankan presque beaucoup de personnes au Mali comprennent bambara pourquoi encore enseigner dans la langue là, je me posais cette question et je ne trouvais pas vraiment intéressant d'être formé en bambara, mais on m'a choisi parce que je devrais prendre la première année, donc j'y suis allé et quand on a commencé la formation c'est là que j'ai compris que moi-même je me trompais (rire) (N-S-D, 51-52).

Le motif de la tentative de refus de N-S-D est le même que celui de M-S-A. Il confondait l'enseignement bilingue à l'apprentissage du bamanankan comme finalité. D'ailleurs, il expose assez clairement cette compréhension erronée qu'il avait de l'enseignement bilingue :

Enq : avant cette formation vous en aviez déjà entendu parler ?

N-S-D : ouais il y avait des gens c'était l'époque de la PC pédagogie convergente, la pédagogie en ce moment, nous on l'appelait *bamanankan kalan*, l'enseignement en bambara (N-S-D, 67-68)

On se rend compte que des enseignants n'ayant pas encore exercé dans l'enseignement bilingue peuvent être exposés à des informations erronées. C'est d'ailleurs un constat qui a été fait sur le terrain en discutant avec des enseignants qui ne sont pas encore dans les classes bilingues et pour qui l'enseignement bilingue se réduit, selon leurs perceptions, à l'apprentissage du bamanankan et donc considéré comme une approche impactant négativement sur les apprentissages scolaires. C'est cette conception qu'avait O-T-B, avant de commencer à exercer en classe bilingue :

L'enseignement bilingue, avant de commencer l'enseignement bilingue moi je n'avais pas cet état d'esprit là parce que moi je pensais que c'était quelque chose qui allait avoir un impact négatif sur les apprentissages avant de suivre la formation et commencer à pratiquer en classe. Mais dès que j'ai commencé à le pratiquer en classe, j'ai tout de suite vu la différence

avec l'enseignement classique. En réalité nous les enseignants on a un défaut, c'est qu'au lieu de chercher à comprendre et connaître une chose nous on la dévalorise. Donc au début je n'avais pas compris (O-T-B, 35)

Son cas est loin d'être un cas isolé dans le paysage scolaire malien où circulent beaucoup d'idées reçues sur l'enseignement bilingue. L'une de ces idées reçues, outre le fait de penser qu'il s'agirait d'un apprentissage exclusif de la langue locale ou qu'il impacte négativement les apprentissages, c'est de penser qu'en pratiquant l'enseignement bilingue, l'enseignant perdrait ses compétences linguistiques et communicatives en français. Cette idée inquiétait A-C-H au début de son expérience en éducation bilingue :

Bon je n'aimais pas parce je me disais que ça te fait reculer que ça désapprend en français, c'est comme ça que je voyais les choses (A-C-H, 26)

Même si aucune étude scientifique n'a été menée sur les enseignants de classes bilingue au Mali pour étayer ou contredire cette idée reçue, elle tient difficilement du point de vue sociolinguistique. Une langue ne se substitue pas à une autre dans le répertoire linguistique d'un locuteur (DABENE, 1994 ; BLANCHET, 2012), les individus plurilingues ne perdent pas une langue au profit d'une autre, et la réalité sociolinguistique du Mali est particulièrement illustrative de ce point de vue. D'ailleurs, une enseignante, S-D-D, après avoir eu les mêmes inquiétudes au départ, s'est finalement rendue compte que l'enseignement bilingue n'a pas d'impact négatif sur les compétences en français de l'enseignant :

Bon pour un début je me plaignais parce que je me disais que ça désapprend chez l'enseignant mais j'ai vu que : euh je me plaignais mais le directeur de CAP même m'a dit S-D-D avec un peu volonté ça va aller j'ai dit d'accord. Mais depuis que j'ai pris la chose là au sérieux j'ai vu que ça n'enlève rien à ton niveau en français parce que tu as ça (...) sinon pour un début je m'étais même dit que je vais pas faire la formation car avec le bamanankan là ça désapprend (S-D-D, 30)

Si la question d'adhésion des enseignants à l'enseignement bilingue est importante et est considérée comme un obstacle social majeur à sa mise en œuvre (DIA, 2016 ; MAIGA, 2014 ; HAIDARA, 2012 ; CANUT, 2010), il faut ajouter que ce manque d'adhésion est lié aux idées préconçues sur cette politique et aux représentations négatives sur les langues locales. Il n'y a pas de politique de sensibilisation suffisante à l'endroit des enseignants pour leur expliquer les bien fondés de l'enseignement bilingue et les amener à dépasser les préjugés. La pratique amène, certes à éclairer les enseignants de classes bilingues mais les autres enseignants continuent à nourrir ces préjugés à l'égard de l'éducation bilingue. Ces préjugés les amènent à dénigrer non seulement l'enseignement bilingue mais parfois à mépriser leurs collègues de classes bilingues :

Un jour il y a un enseignant qui est allé nous observer par la fenêtre, je ne vais te dire son nom par discrétion, mais il est dans notre groupe scolaire. Il m'a dit en passant derrière la fenêtre de ma classe il dit vous êtes là à détruire l'avenir des enfants comme ça (M-D-A, 83)

De telles attitudes envers l'éducation bilingue sont sans doute en parties liées aux représentations négatives vis-à-vis des langues locales et à la place du français qui résultent d'une conception utilitariste de l'enseignement des langues basée sur leur valeur marchande (CALVET, 2002 ; 2018). Cet enseignant est ainsi convaincu qu'il est inutile d'enseigner les langues locales aux enfants et accuse donc son collègue de compromettre l'avenir de ses apprenants, ce qui est une manière de l'en dissuader. M-D-A ajoute un autre témoignage sur le mépris de certains collègues :

Quand on commence parfois avec l'émission radiophonique là, il y en a qui disent eh le DJ a encore commencé. Mais moi je continue mon travail je n'écoute personne (M-D-A, 83)

Le mépris dont M-D-A est victime n'est pas un cas isolé. Il traduit une situation que vivent beaucoup d'enseignants de classes bilingues. En effet, il y a au moins dix enseignants qui ont témoigné sur des situations similaires, qui se dénouent dans certains cas par des discussions houleuses ou même des petites joutes verbales. Une campagne de sensibilisation doit donc être menée dans le but de déconstruire les préjugés sur l'éducation bilingue et d'éclairer les enseignants sur ses avantages. De telles attitudes de mépris pourraient amener les enseignants de classes bilingues à se décourager, voire créer une fracture entre les enseignants de classes bilingues et les autres enseignants.

### **1.3. La formation des enseignants à l'enseignement bilingue, une question cruciale**

La question de la formation du personnel enseignant revêt un caractère éminemment important dans tout système éducatif, elle est « *l'épine dorsale de tout système éducatif*<sup>106</sup> ». La formation est intimement liée à celle de la qualité de l'éducation. La formation ou le sentiment de formation d'un enseignant impacte ses pratiques de classes et conditionne, en quelque sorte ses représentations sur l'enseignement et ses pratiques enseignantes. C'est pourquoi, la question de la formation des enseignants à l'enseignement bilingue était inévitable lors de cette recherche dont elle fait partie intégrante. Mais avant de parler spécifiquement de la formation à l'enseignement bilingue, il est opportun de rappeler la politique de formation des enseignants de manière générale, partant de leur formation initiale.

---

<sup>106</sup> Extrait d'entretien avec un haut cadre du ministère de l'éducation nationale du Mali, chargé de la politique de la formation des enseignants.

### 1.3.1. La formation initiale des enseignants, tributaire du canal de recrutement

Le système éducatif malien comprend plusieurs catégories d'enseignement selon leur mode de recrutement. Ainsi la formation initiale d'un enseignant dépend de son canal de recrutement. Partant de l'enquête de terrain, on peut distinguer deux grandes catégories d'enseignants en fonction de leur mode de recrutement et donc leur formation initiale : les sortants d'écoles de formation (INSEC, IPEG ou IFM) qui ont reçu une formation initiale d'enseignant et les profils initialement non enseignants recrutés par des modes alternatifs de recrutement.

- **Les sortants des écoles de formations, des profils initialement destinés à l'enseignement**

Tous les enseignants devant exercer dans l'enseignement au Mali reçoivent une formation initiale dans une école de formation. En ce qui concerne les enseignants de l'école fondamentale, ils sont formés dans les Instituts de formation des maitres (IFM). Créé<sup>107</sup> selon les recommandations du PRODEC, les IFM ont fusionné les Instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG) qui était chargé de la formation des enseignants du fondamental 1 et les Ecoles Normales secondaires (INSEC) qui formaient les enseignants du fondamental 2. Les IFM ont donc en charge la formation des enseignants du fondamental 1, généralistes et du fondamental 2 spécialistes. Ils sont accessibles sur concours aux candidats titulaires d'un diplôme d'étude fondamentale (DEF) et du baccalauréat. Les détenteurs du bac devront faire un cursus de deux ans et ceux du DEF quatre ans. La dernière année est consacrée dans les deux cas à un stage dit de professionnalisation dans une école où l'élève-maitre est mis à l'épreuve de la pratique d'enseignement.

Parmi les vingt-six enseignants concernés par cette recherche, quinze sont sortis d'une école de formation des enseignants dont douze d'un IFM, trois d'un PEG et un d'un INSEC. Ce sont donc des enseignants de formation initiale.

- **Les enseignants issus de modes alternatifs de recrutement : la SARPE et les ECOM, des enseignants formés sur le tas**

Comme on l'a déjà souligné, la mise en œuvre du PRODEC dont l'objectif était de traduire les objectifs de la *scolarisation universelle* a conduit le Mali à des modes de recrutements alternatifs, s'intéressant à des enseignants qui n'ont pas passés par des écoles de formation. La

---

<sup>107</sup> E décret n° 529/P-RM du 26 octobre 2000

stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE) et le recrutement par voie d'école communautaire.

La SARPE a été mise en place dans le cadre du PRODEC. Elle consistait à recruter des diplômés issus principalement de différentes écoles professionnelles et à les former lors de courts stages de formation. Le recrutement concernait également des recalés du bac, des titulaires du DEF n'ayant pas poursuivi dans l'enseignement secondaire et les recalés de la troisième année des IFM. L'objectif final était de faire d'eux des enseignants contractuels. Selon les grilles établies par le ministère de l'éducation, la formation durait 90 jours dont 45 jours de théorie et 45 jours de stages pratiques. Mais dans les faits, en raison de contraintes budgétaires, les formations ne duraient dans certaines structures déconcentrées que 10 à 20 jours.

Quant au recrutement par voie d'écoles communautaires, il n'est soumis à aucune norme qui le régleme. En effet, l'arrêté<sup>108</sup> fixant les modalités d'organisation et de fonctionnement des écoles communautaires précise que le recrutement du personnel enseignant relève de la responsabilité de la communauté à qui appartient l'école. Si l'Etat encourage le recrutement d'enseignants qualifiés, il ne fixe aucun niveau minimum requis, la fonction d'enseignant peut d'ailleurs être occupée par des bénévoles membres de la communauté. Cependant, dans bien de cas, les recrutés doivent avoir au minimum un diplôme d'études fondamentales (DEF). C'est ainsi que dans la plupart des cas, les enseignants des écoles communautaires ne suivent aucune formation préalable, même si dans la mesure du possible, ils peuvent bénéficier des stages de formation organisés par les CAP et du suivi d'un conseiller pédagogique.

Dans le cadre de cette recherche, onze enseignants relèvent de ces modes alternatifs de recrutement : deux enseignants issus de la SARPE, sept recrutés par les écoles communautaires et un enseignant issu d'un programme de recrutement des volontaires. Les deux enseignants de la SARPE ont suivi le stage de formation avant de commencer à enseigner. Il en est de même pour l'enseignant recruté sur la base du volontariat. Quant aux sept enseignants recrutés par les écoles communautaires, ils ont été formés sur le tas par leurs directeurs, tous enseignants de formation et expérimentés, même s'ils ont suivi des stages de formation organisés par le CAP ultérieurement.

Aucun enseignant, quel que soit sa catégorie, n'a bénéficié d'une formation à l'enseignement bilingue lors de sa formation initiale.

---

<sup>108</sup> Arrêté N°94-10810/MEB-CAD du 30 décembre 1994

### **1.3.2. La non prise en compte de l'enseignement bilingue dans la formation initiale, une incohérence de la politique éducative en matière d'enseignement bilingue**

En dépit de sa quarantaine d'années d'expérience en enseignement bilingue et de tentatives de généralisation, le Mali n'a pas encore mis en place une politique de formation initiale en enseignement bilingue. Cette situation est tellement incohérente que le Mali s'est inscrit depuis 2005 dans une politique éducative selon une approche curriculaire bilingue par compétences. Dans les instituts de formation des maitres, les programmes sont bâtis sur l'enseignement classique monolingue avec le français comme seul médium et objet d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants sont ainsi formés à un enseignement monolingue basé exclusivement sur le français et dispensé selon les approches pédagogiques par objectifs alors que la politique éducative officielle est censée se reposer sur l'enseignement bilingue bâti sur la pédagogie par les compétences, d'où le nom curriculum bilingue par compétences. Cette situation est soulevée par un haut cadre du ministère de l'éducation nationale lors d'un entretien :

puisque les sortants des instituts de formations des maitres euh beaucoup en tout cas d'entre eux qui intègrent la fonction publique peuvent se retrouver dans les écoles bilingues les écoles où on dit que c'est des écoles à curriculum donc c'est des écoles bilingues où le médium d'enseignement en première année est exclusivement la langue nationale en deuxième année on introduit le français à hauteur de 25% ainsi de suite donc un sortant de l'IFM peut, après son intégration, se retrouver dans une école à curriculum donc bilingue alors qu'il n'a pas été formé pour enseigner dans une école bilingue donc depuis qu'on a créé le curriculum de l'enseignement fondamental ce problème existe + souvent quand on envoie les stagiaires dans certaines écoles il y en a qui sont tellement désemparés qu'ils pleurent parce que l'enseignement est donné en langue nationale alors qu'ils n'ont pas été formés à cela donc c'était vraiment un stress terrible pour ces élèves maitres stagiaires il y en a qui arrivent à changer de l'école (TOURE-MEN : 28)

En plus de souligner une incongruence entre le contenu de la formation des enseignants et la réalité du terrain, ce cadre du ministère qui travaille dans la section formation des enseignants, soulève la question du malaise que cela peut provoquer chez les nouveaux enseignants affectés dans une école bilingue et les enseignants en formation dont le lieu de stage peut être une école bilingue. Sur le terrain, lors de cette enquête, je me suis rendu compte que ces genres de situation, qu'il s'agisse de la mutation d'un nouvel enseignant non formé, l'affectation d'un nouvel enseignant sorti fraîchement de l'IFM ou encore l'affectation d'un élève-maitre stagiaire dans une école bilingue, conduisent à la transformation d'une classe

bilingue à l'enseignement classique monolingue, sauf dans les cas où le directeur s'engage à former et encourager l'enseignant non formé. Trois enseignants interviewés se sont retrouvés dans ce cas. Ils ont été affectés dans une classe bilingue sans aucune formation à l'enseignement bilingue et c'est grâce à leur engagement et celui du directeur ainsi que l'accompagnement des collègues formés qu'ils y sont parvenus. Et parallèlement, lors d'une discussion avec un directeur, ce dernier m'a confié avoir transformé sa deuxième année bilingue en classe monolingue, faute d'enseignant formé. Une situation qui affecte forcément l'enseignement bilingue et qui est d'ailleurs connue et reconnue des autorités éducatives au niveau MEN :

la situation du curriculum bilingue n'est pas brillante, elle n'est pas brillante parce que dans l'enseignement normal il y a un curriculum qui date depuis : au temps des IPEG, donc jusqu'à présent le nouveau curriculum bilingue qui prend en compte l'enseignement bilingue n'est pas mis en place (MAIGA-MEN, 22)

Pour faire face à cette situation d'incohérence, le ministère de l'éducation, avec l'appui des partenaires financiers comme l'OIF, a procédé à l'organisation des séances de formation en enseignement bilingue à destination des élèves-maitres dans les instituts de formation des maitres. Cependant ces formations ont été confrontées à une double contrainte. D'une part, aux contraintes financières puisqu'elles étaient soumises à des financements sporadiques venant principalement des partenaires financiers, ce qui a empêché d'élaborer un plan régulier de formation. D'autre part, ces formations n'étant pas intégrées aux programmes de formation des IFM mais se déroulant en parallèle, les acteurs ont eu des difficultés à faire à les articuler avec le programme des IFM. C'est ce qui ressort des propos de TOURE-MEN :

euh il y a eu une première tentative il y a un peu longtemps de cela, du coup on a voulu négocier en tout cas introduire l'enseignement des langues nationales dans les instituts de formations des maitres et en fonction de l'aide qui était engagée pour ça il y en a qui ont commencé à assurer cette formation mais ils n'ont pas été soutenus et puis ils sont tombés dans le découragement parce que les programmes qui étaient classiques avaient pour médium le français. Bon donc introduire les langues nationales en pareilles circonstances n'était pas facile, parce que tout ce qui n'est pas inscrit dans le programme de formation n'est pas facile à appliquer parce que les instituts de formations ont des programmes officiels à appliquer donc tout ce qui n'est pas prévu dans le programme officiel est difficile à appliquer donc c'est pour cette raison que à mon avis cette première tentative n'a pas été une réussite totale (TOURE-MEN, 26)

Après l'échec de cette première initiative, le ministère de l'éducation essaie, dans le cadre du projet ELAN-Afrique, de renouer avec ces séances de formations dans les IFM depuis deux



ans. Lors d'une discussion, un cadre du MEN impliqué dans ces formations, m'indique qu'ils envisagent de couvrir l'ensemble des IFM.

L'intégration même de l'enseignement bilingue dans le programme officiel des IFM, ce qu'on appelle selon la terminologie du MEN « le curriculum de l'enseignement normal », est une politique qui a du mal à se concrétiser. En effet, il est tout à fait cohérent de chercher à résoudre les difficultés d'applications de l'enseignement bilingue au niveau fondamental par son introduction dans les programmes de formation des élèves-maitres. Cependant, au sommet de la hiérarchie éducative, les choses ne se passent pas toujours comme elles devraient être et c'est particulièrement le cas de l'intégration de l'enseignement de bilingue dans la formation initiale des enseignants. Il a fallu attendre la dernière décennie pour que l'on aborde réellement cette question. Ainsi, ce n'est qu'en 2017 qu'un curriculum bilingue de formation à l'enseignement bilingue voit le jour. Si ce curriculum est de nos jours, « *politiquement et techniquement validé* » depuis 2017, selon des hauts cadres du MEN, sa mise en œuvre rencontre des difficultés :

maintenant pour circonscrire et régler cette question d'incongruence entre la formation des élèves maitres qui est classique et le programme de l'enseignement fondamental qui est bâti sur l'approche par compétences aussi bilingue on a élaboré un programme de l'enseignement normal qui intègre l'enseignement bilingue au niveau de la formation initiale. Bon ce programme a été validé en 2017 techniquement et politiquement mais de 2017 à maintenant on arrive pas à l'implanter voilà le grand problème. L'année dernière on croyait qu'on allait l'implanter mais il y a un problème parce que on croyait qu'on allait recruter uniquement les titulaires de bac au niveau des IFM pour aller à la licence. Si tel est le cas la formation des enseignants sera rattaché à l'enseignement supérieur. Donc le programme du curriculum de l'enseignement normal est bâti sur le cycle de quatre du cycle DEF et cycle bac et à la dernière minute on dit qu'on va aller sur un programme de trois ans alors qu'il n'y a pas de programme de trois ans (TOURE-MEN, 28)

Le curriculum bilingue de l'enseignement normal devrait démarrer à la rentrée 2019-2020. Cependant, une décision politique, visant à reformer le mode de recrutement et le cursus de formation des enseignants a tout remis en question. En effet, au lieu de concerner les détenteurs du DEF et ceux du bac pour une durée de formation respectivement de quatre ans et deux ans, le recrutement dans les IFM, selon la nouvelle configuration, exigerait au minimum un niveau bac. La formation porterait alors sur une durée de trois ans, donc un niveau de licence 3. Un cadre chargé de cette réforme me l'a ainsi présenté :

à l'IFM on forme deux catégories les généralistes et les spécialistes on rentre avec le bac pour faire deux ans ou le DEF pour faire 4 ans mais ça va finir bientôt avec le PRODEC 2 on va

prendre seulement les gens qui ont le bac ils vont faire trois ans comme la licence, on va arrêter de prendre les gens qui ont le DEF (MAIGA-MEN, 14)

Cette réforme est une recommandation de la deuxième phase du PRODEC, actuellement en phase de finalisation au MEN. Et elle est justifiée par la nécessité de relever le niveau des enseignants :

Enq : pourquoi on arrête de prendre les gens qui ont le DEF ?

MAIGA-MEN : le niveau parce qu'il faut relever le niveau, le système d'enseignement est lié au niveau, on dit que les élèves ont un niveau faible c'est normal les enseignants ont aussi un niveau très faible + les gens qui ont évalué le niveau des enseignants ont dit le niveau est très bas. Si on veut améliorer la qualité de l'enseignement au Mali il faut obligatoirement faire des réformes importantes sur la qualité de la formation des maitres (MAIGA-MEN, 15-16)

Si la nécessité de relever le niveau des enseignants est une exigence pour des pays comme le Mali, cette réforme retarde encore la mise œuvre du curriculum de l'enseignement normal, car il va falloir le réadapter à cette nouvelle configuration. Au regard de la lenteur de l'Etat malien en la matière, on ne peut espérer une réaction rapide. Le Mali n'est pas le seul pays dans cette incohérence en matière d'enseignement bilingue. Le Burkina Faso qui s'est lancé dans une politique d'enseignement bilingue depuis 1994 ne dispose également d'aucune politique de formation initiale et il n'y a pas d'enseignant ayant un profil bilingue au sortir de l'institut de formation (PARE-KABORE, 2018).

En l'absence d'un curriculum de l'enseignement bilingue, les enseignants sont exclusivement formés par le biais des formations continues.

### **1.3.3. La formation à l'enseignement bilingue laissée au soin des formations continues, la faiblesse du dispositif**

Depuis ses premières heures au Mali dans les années 1979, l'enseignement bilingue s'appuie exclusivement sur les formations continues afin de s'ancrer dans le paysage scolaire malien. C'est ainsi que lors de la première phase expérimentale, des enseignants retenus, issus à la fois du monde de l'alphabétisation fonctionnelle (éducation informelle en langues nationales) et du système éducatif formel, ont été formés avec l'appui de la DNAFLA (BA, 2009). Lors de la pédagogie convergente et les premières tentatives de généralisation, des formations ont eu lieu en cascade et ont concerné plus d'un million d'enseignants (TRAORE, 2001). Cette dynamique s'est poursuivie jusque dans les années 2005 avec le curriculum bilingue par compétences. Cependant, on assiste depuis une décennie à un essoufflement de cette dynamique, si bien que la question de la formation des enseignants à l'enseignement bilingue

se pose sur le terrain avec une résonance particulière. La génération d'enseignants ayant connu l'apogée de l'enseignement bilingue et qui a de ce fait réussi une formation complète<sup>109</sup> se fait rare, c'est-à-dire qu'il y a de très rares enseignants de cette génération à être encore en activité d'enseignement dans les classes. C'est ce qu'indique les propos de cet enseignant issu de cette génération :

bon tout ceux-là avec lesquels j'ai fait la formation ils sont tous partis pour les études supérieures + bon il y a X, lui il est nommé directeur. Tous mes promotionnels sont directeurs maintenant, s'ils ne sont pas en études ils sont nommés directeurs ou bien conseillers. Même lors de la formation SIRA là au bloc de Missira là l'année dernière quand on a fait la formation mes collègues qui m'ont rencontré mais ils ont demandé aux conseillers mais pourquoi lui il est en classe encore là ? ça ce sont des gens avec qui j'ai fait le curriculum mais présentement ils sont conseillers en curriculum (S-D-A, 12).

Les enseignants de cette génération ne sont plus très nombreux en classe. Ils sont soit directeurs d'écoles, soit conseillers pédagogiques dans les CAP. D'autres poursuivent des études supérieures à l'école normale supérieure (ENSUP). SDA est le seul enseignant de cette génération en activité parmi ceux qui ont été interviewés, avec deux directeurs d'écoles rencontrés et un conseiller pédagogique. Les autres enseignants ne disposent pas d'un schéma de formation complet en enseignement bilingue, comme en témoigne SDA, le conseiller pédagogique affirme la même chose :

bon il y a la formation du niveau 2 qui prend en charge la troisième et la quatrième année. Ceux qui sont formés pour le niveau 2 c'est eux qui doivent prendre en charge la troisième année et la quatrième année mais il y a peu d'enseignants formés, tous ceux qui étaient formés au trois niveaux ou bien au niveau 2 sont vieillissants. Ils sont maintenant des directeurs d'écoles ou sont à la retraite mais la nouvelle génération a trouvé que les formations se sont faites rares (CP-K, 100).

Le même constat est fait par un responsable du ministère de l'éducation qui précise que :

les enseignants ne sont pas formés sur le curriculum en tout pas tous les enseignants. Il y eu un premier rond d'enseignants qui ont été formés au curriculum et la plupart d'enseignants qui ont été formés sont en train d'aller à la retraite. Donc tous ceux qui sont jeunes et qui viennent d'arriver ou qui sont là il y a quelques années seulement mais ils ne savent pas ce que c'est le curriculum (C-D-P-DNEF, 18)

Le profil de formation des enseignants exerçant sur le terrain est aujourd'hui une question de préoccupation. Les formations à l'enseignement bilingue des enseignants en exercice sont marquées, selon tes témoins, par une forte situation de carence, d'insuffisance et d'inégalité.

---

<sup>109</sup> Il faut comprendre par formation complète en curriculum bilingue le fait de recevoir au moins une formation continue dans chacun des trois niveaux du curriculum malien.

### **1.3.4. Formations continues des enseignants à l'enseignement bilingue entre insuffisance, inégalité et sentiment de manque de formation**

L'intégralité des enseignants rencontrés, officiant en classes bilingues ont bénéficié d'une formation ou des formations en enseignement bilingue. Cependant, hormis l'enseignant, S-D-A et deux directeurs, aucun enseignant rencontré ne dispose d'un schéma de formation complet, tous les autres enseignants ont été partiellement formés, à un seul niveau ou à deux niveaux.

Par rapport au nombre de formations suivies, il y a une inégalité manifeste entre les enseignants interviewés. En effet, selon leurs profils de formations en enseignement bilingue, on constate que quatre enseignants ont suivi trois à quatre séances de formation. Environ une dizaine d'entre eux se contentent de deux à trois formations. Et il y a cinq enseignants qui sont entrés dans l'enseignement bilingue sans avoir eu de formation, ce qui constitue une particularité. Tout enseignant doit suivre au moins une séance de formation à l'enseignement bilingue avant d'être affecté à une classe bilingue. Cependant, quel que soit leur profil de formation à l'enseignement bilingue, tous les enseignants bénéficient depuis 2016 des séances formations dispensées par le programme SIRA portant sur le domaine langue et communication (LC) du curriculum bilingue malien et qui prend en charge le niveau 1, c'est-à-dire les classes d'initiation (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années). Organisées chaque année, ces formations de SIRA constituent le mouvement le plus important de formation à l'enseignement bilingue, tant par sa régularité que par le nombre d'enseignants concernés. Ces formations ont d'ailleurs supplanté celles organisées par le MEN qui se tiennent très rarement de nos jours :

Le curriculum bilingue est une formation à part, il y a le curriculum niveau 1 niveau 2 et niveau 3. Mais on peut faire deux ans sans avoir le budget de formation du curriculum c'est une formation qui se fait rare (CP-K, 52).

De nos jours les formations à l'enseignement bilingue sont exclusivement prises en charge par le programme SIRA même s'il ne porte que sur un seul domaine. Ce constat peut être fait aisément sur le terrain car toutes les écoles bilingues concernées par cette enquête sont soutenues par SIRA.

La durée des formations à l'enseignement bilingue est une question qui a été soulevée. A l'apogée de l'enseignement bilingue au temps de la pédagogie convergente et le début du curriculum bilingue par compétences, les formations continues à l'enseignement se déroulaient sur une durée relativement longue, atteignant dans certains cas jusqu'à 45 jours.

Or, actuellement, la durée des formations a considérablement baissé. Cette baisse a été signalée lors des différentes discussions tenues aussi bien du côté du ministère que des enseignants et directeurs. D'ailleurs, lors des enquêtes de terrain dans le cadre de mon master 2, un directeur d'école bilingue, partant de ses propres expériences en enseignement bilingue, l'a soulignée de façon assez claire :

Curriculum, c'est bien si le maître est bien formé, par exemple à notre temps, nous on a fait la formation à Kangaba, c'était 45 jours, 45 jours, la formation de maintenant là ça fait 15 jours, mais ça ne va pas, (...) parce que c'est pas facile le curriculum là, si tu as été mal formé seulement<sup>110</sup> toi aussi tu vas mal enseigner (Directeur B, entretien 2)

Au début de l'expérimentation de la pédagogie convergente, qui concernait un nombre restreint d'écoles, la formation se déroulait sur une durée de 45 jours. Cependant, au fur et à mesure que cette innovation se propageait et qui se traduisait par une forte demande de formations par la multiplication du nombre d'enseignants à former, la durée de la formation était revue à la baisse pour des raisons financières selon un cadre du ministère de l'éducation nationale. Ainsi, la durée de la formation a d'abord été réduite à un mois, puis 20 jours et actuellement, elle est de deux semaines, voire 10 jours selon les CAP. La durée moyenne des formations du programme SIRA est de 10 jours.

L'absence d'une formation à l'enseignement bilingue, le nombre de formation jugé insuffisant et la diminution de la durée de formation créent chez des enseignants un sentiment de manque de formation. Au moins vingt enseignants sur les vingt-six interviewés estiment que les formations reçues ne sont pas suffisantes à leurs yeux et ne répondent donc pas aux exigences des pratiques de classes en matière d'enseignement bilingue. Des propos tenus lors de certains entretiens traduisent ce sentiment de manque de formation que des enseignants de classes bilingues peuvent avoir. C'est le cas de A-C-H, enseignante dans une classe bilingue :

A-C-H : c'est pas facile hein, deux semaines de formation seulement pour un truc que tu n'as jamais fait

Enq : et qu'est-ce que vous avez fait pendant ces deux semaines ?

A-C-H : juste comment préparer les leçons, c'est juste la manière dont on fait la préparation qu'on a fait. D'ailleurs ceux qui nous forment eux-mêmes ne maîtrisent pas (A-C-H, 80-82)

Certes ce qu'avance cette enseignante peut être relativisée en le confrontant aux modules de formations et à des propos tenus ultérieurement lors de l'entretien où l'on se rend compte que

---

<sup>110</sup> L'emploi du terme "seulement" est à comprendre ici dans le contexte malien où il est beaucoup utilisé par les locuteurs du bamanankan. Il s'agit d'une traduction littérale de l'expression bamanankan *dɔɔɔn* qui se traduit par dès que, à peine, aussitôt... (cf, Skattum, 2010)

la formation peut bien inclure des aspects de pratiques de classes et des démarches méthodologiques pour animer des séances. Mais dans le fond, ces propos traduisent un sentiment de manque de formation animé non seulement par la durée de formation jugée courte mais aussi par le qu'elle juge ses formateurs pas assez à la hauteur. Le même sentiment anime B-D-D pour qui la durée de la formation est insuffisante par rapport aux attentes de l'enseignement bilingue :

le temps qu'on donne pour la formation c'est pas suffisant pour maîtriser toutes les notions surtout quelqu'un qui n'a pas de notions + quelqu'un qui ne maîtrise pas l'alphabet on te forme 15 jours et on te dit d'aller enseigner avec ça » (B-D-D, 32)

Il en va de même de S-K-C qui pointe également l'insuffisance de la durée de la formation qui ne comble pas les attentes d'un enseignant :

Il faut voir dans l'année on ne fait qu'une formation de 20 jours ou 15 jours mais ça ne peut pas aller. Après ils vont se plaindre que les enseignants ne travaillent mais comment voulez-vous qu'ils travaillent dans ces conditions (S-K-C, 51)

Ce sentiment peut même décourager des enseignants de classe bilingue comme l'évoque cette enseignante :

Moi je n'ai pas aimé parce qu'on te dit tout le temps que tu as été formé alors qu'en réalité je n'ai fait que quatre jours de formation. Est ce qu'on peut comparer ceux qui ont fait la formation trois à quatre fois et ceux qui n'ont qu'une formation de quatre jours ? avec quatre jours de formation, c'est pas facile (M-M-A, 66)

M-M-A n'a bénéficié que d'une formation SIRA qui s'est déroulé sur quatre jours. Elle pense donc qu'elle n'est pas au même niveau que des collègues qui ont fait la formation trois à quatre fois, une situation qui l'a découragée.

Le sentiment de manque de formation est un sentiment généralisé chez les enseignants. Car au-delà du cercle d'enseignants interviewés, il a été soulevé par d'autres enseignants lors des discussions. Comme on l'a souligné, ce sentiment repose sur la durée jugée très courte de la formation et sur le fait que les formateurs d'enseignants ne sont pas aussi suffisamment formés. Il convient d'ailleurs de revenir sur ce dernier point qui a été souligné par beaucoup d'enseignants non pas lors des entretiens enregistrés mais dans les discussions qui ont suivi. D'ailleurs, des études en ont déjà fait cas en pointant ce manque de formation à l'enseignement bilingue de cadres chargés de la formation des enseignants comme situation qui freine le développement du bilinguisme scolaire au Mali (HAIDARA, 2010). En plus, lors

des enquêtes de terrain dans le cadre de mon master, des enseignants en ont également fait cas lors des entretiens, à l'instar de cette enseignante qui dit :

Comment nous on peut être formées, des fois mêmes on est plus formés que les formateurs qui viennent nous former, les formateurs ne sont pas formés, qu'est-ce que nous on peut faire ? (Enseignante D, entretien 5)

Dans la culture éducative malienne reposant généralement sur le modèle transmissif où une conception du maître savant, ayant une maîtrise parfaite de son art perdure, il n'est pas surprenant que des enseignants soient plus ou moins déçus face à des formateurs présentant des lacunes dans leurs activités de formation ou procédant autrement qu'en « maître ». Et cela peut bien alimenter le sentiment de manque de formation qu'ils ressentent. Au-delà de ce sentiment exprimé par des enseignants, l'insuffisance des formations à l'enseignement bilingue à la fois au niveau des enseignants et des formateurs d'enseignants est une situation connue des hautes sphères du ministère. Lors d'un entretien, un ancien haut cadre du ministère a fait la même remarque :

les enseignants n'ont pas été formés. S'il y a eu quelques formations c'est des formations sommaires. Les enseignants n'ont pas adhéré. Les enseignants n'ont pas adhéré pourquoi parce qu'ils n'ont pas eu de formation + la pédagogie convergente a des techniques, ils n'ont pas appris ça et vous les mettez tout de suite dans l'eau en disant nagez, ça c'est des choses qui expliquent en partie pourquoi ça n'a pas pu passer (...) les enseignants ne sont pas formés même ceux qui forment les enseignants ne sont pas formés qu'est-ce que vous voulez que ça donne (KY-MEN, 24)

Après avoir occupé le poste de directeur de l'ancienne direction mère du MEN, à savoir l'institut pédagogique nationale, KY-MEN a été secrétaire général du MEN puis chef de cabinet du ministre de l'Éducation dans les années 1990, à un moment où la généralisation de la pédagogie convergente était envisagée. Coordinateur d'un programme appuyant la formation continue des enseignants, c'est en fin connaisseur du système éducatif malien qu'il pointe l'insuffisance de la formation des enseignants et des formateurs d'enseignant à l'enseignement bilingue, une situation qui explique en partie l'échec des différentes tentatives de généralisation de l'enseignement bilingue.

Avec l'absence d'un curriculum de l'enseignement normal, la rareté des formations continues à l'enseignement bilingue et la prise en charge quasi exclusive de ces formations par des programmes comme SIRA financés par des bailleurs de fond étrangers et limités dans le temps, on peut parler d'un désengagement de l'Etat malien vis-à-vis de sa politique d'enseignement bi-plurilingue, surtout en matière de formation des enseignants et des

formateurs d'enseignants. C'est ce qui est pointé par un conseiller chargé de la formation à l'enseignement bilingue qui précise que :

la dernière formation remonte à l'année scolaire 2018-2019 et il n'avait que 5 enseignants qui ont été formés (CP-K, 106)

Les formations à l'enseignement bilingue sont non seulement rares, mais elles ne peuvent couvrir qu'un nombre restreint d'enseignants. Cependant, malgré cette situation préoccupante des formations à l'enseignement bilingue et un sentiment de manque général chez des enseignants, l'enquête de terrain a permis de comprendre que des enseignants ne se résignent pas toujours. En dépit d'une formation non satisfaisante, ils recourent à des stratégies d'autoformation pour faire face aux exigences de l'enseignement bilingue.

### **1.3.5. « *L'enseignant, c'est un apprenant perpétuel...* » des enseignants de classes bilingues, entre conviction, autoformation et assistance mutuelle**

Au regard de la situation des formations à l'enseignement bilingue, on pouvait craindre une situation de blocage général dans les classes. Or, l'enquête de terrain a permis de voir que dans bien de cas, des enseignants se montrent résilients et entreprenants et ce indépendamment du nombre de formations reçues. En effet, selon l'enquête menée, on peut constater que le nombre de formation reçues n'est pas toujours un indicateur de performance chez l'enseignant de classe de bilingue. Ce qui distingue avant tout un enseignant de classe bilingue, c'est bien sa conviction pour l'enseignement bilingue et sa capacité à s'autoformer, les deux étant intimement liés car un enseignant profondément convaincu, est aussi celui qui cherche à s'autoformer. En ce sens, l'exemple des cinq enseignants qui n'ont reçu aucune formation préalablement à leur entrée dans l'enseignement bilingue est particulièrement édifiant. Selon eux, cette situation n'a pas été un blocage absolu, puisqu'ils se sont donné les moyens de surmonter les difficultés, comme en attestent les propos tenus par B-D-F :

Ils m'ont affecté en première année alors que je n'avais pas encore suivi de formations. Mais avec un peu courage puisque je faisais beaucoup de recherches. Chaque fois je vais voir un collègue pour qu'il m'aide, j'avais vraiment pas honte pour ça. En plus j'avais un collègue qui est maintenant directeur dans une autre école, je pouvais aller chez lui jusqu'à deux fois dans la même journée pour qu'il m'aide. Parfois même, j'avais honte de le déranger mais lui il me disait de ne pas avoir honte et de ne pas hésiter à le demander en cas de difficulté et qu'il est toujours disponible. Lui il a eu beaucoup de formations et il l'un des plus compétents en enseignement bilingue au sein du CAP ici (B-D-F, 52)

Affecté à une classe de première année bilingue sans avoir eu de formation à l'enseignement bilingue, il a eu le courage de faire de recherches notamment en demandant l'assistance



d'autres collègues. C'est trois mois plus tard qu'il a bénéficié d'une formation de cinq jours dispensés par le programme SIRA. Cette formation, ajoutée à ces recherches personnelles à travers l'assistance d'autres collègues lui a permis d'améliorer ses pratiques de classes :

Trois mois après, j'ai été retenu pour une formation de cinq jours au CAP. Grâce à cette formation et mes recherches personnelles, beaucoup de lacunes ont été comblées. Comme je l'ai dit, je partais voir des collègues comme Dir-B-A, je partais voir O-T-B et un enseignant Dembéle. Je n'ai vraiment pas honte de demander. Comme on le dit, quand tu as un travail à faire, il faut bien le faire pour donner satisfaction aux élèves et au directeur. C'est comme ça que je comprends les choses. Il faut être courageux dans son travail. Donc moi j'ai pris du courage, je prépare mes cours avec l'aide des collègues, en classe aussi on apprend aussi avec les élèves et on fait beaucoup ensemble en classes. S'il y a des choses que je ne comprenais pas et qui me semblaient difficile, je partais voir un collègue pour qu'il m'explique. Je le demande comment il ferait cela s'il devrait le faire en classe, c'est comme ça qu'on échange nos idées, on ne peut pas tout connaître (B-D-F, 56)

Demander l'assistance d'autres collègues, mieux formés et expérimentés en enseignement bilingue a été un moyen efficace d'autoformation et lui a permis de surmonter les difficultés du départ. Son parcours est similaire à celui de M-D-A, qui est également l'un des cinq enseignants à commencer à enseigner en classe bilingue sans formation préalable. Après s'être plié à l'injonction de la hiérarchie, comme on l'a déjà expliqué, il s'est appuyé sur l'aide de son directeur : Dir-B-A et un autre collègue qui avait aussi une classe bilingue. Ces deux appuis décisifs, ajoutés à sa détermination lui ont permis de surmonter les difficultés du départ, comme il l'explique :

J'ai vu que c'est ma langue paternelle et même si je n'ai pas fait de formation, si je m'applique en faisant des recherches je peux bien m'en sortir. Bon j'ai fait des recherches par ci par là et grâce à Dieu, j'ai pu me débrouiller (M-D-A, 24)

Trois mois plus tard, il suivra une formation de cinq jours, comme tout son collègue B-D-F, dispensée dans le cadre du programme SIRA. Pendant cette formation, il a fait la connaissance d'un autre enseignant qu'il considère désormais comme son formateur en enseignement bilingue :

On a discuté et je me suis rendu compte qu'on dépend du même CAP et on réside dans la même commune, donc pas loin l'un de l'autre. Je me suis dit que faire la connaissance de cet enseignant expérimenté facilitera désormais mes recherches. NUIT ET JOUR j'étais chez lui pour qu'il m'aide. Même lorsque je suis en train de préparer une leçon et qu'il y a des choses qui me posent des difficultés, je l'appelle au téléphone pour qu'il me dépanne, même la nuit (M-D-A, 77)

Au-delà de ce qu'il a appris lors de la formation, la rencontre avec cet enseignant, D-D-B<sup>111</sup>, a été décisive dans sa carrière d'enseignant bilingue, tant il a trouvé en lui un formateur dans ses recherches. D'ailleurs, pour M-D-A, un enseignant, pour être performant compétent ne doit pas se limiter à ce qu'il apprend lors des formations :

Bon on dit l'enseignant, c'est un apprenant perpétuel. Il ne faut pas te limiter à ce que tu as appris lors de la formation. Quand tu sais qu'un autre enseignant est plus compétent dans tel ou tel aspect de l'enseignement, il faut l'approcher. Comme je te l'ai dit je suis curieux et je n'ai pas honte d'approcher ceux qui connaissent mieux que moi, je me colle à eux. Je me suis pas limité à ce qu'on a fait durant la formation. J'ai approché D-D-B car j'ai vu qu'il est très compétent (M-D-A, 59)

En plus des formations proprement dites, M-D-A conçoit l'enseignant comme celui qui s'autoforme. Il apparaît assez clairement sans son engagement et sa conviction, qu'une formation de cinq jours n'aurait pas suffi à le mettre à niveau en enseignement bilingue. Comparé à ses recherches personnelles, l'apport de cette formation n'est pas très déterminant dans son parcours. D'ailleurs lors d'une discussion, sans minimiser l'apport de ces formations, il m'a confié que le système bilingue exige de l'enseignant plus de recherches personnelles, beaucoup plus importantes et adaptées aux besoins réels que ces formations.

Les trois autres enseignants bilingues qui n'ont pas été formés à l'enseignement bilingue sont également dans la logique d'autoformation à travers l'assistance des autres collègues. O-D-B qui est dans la même école que D-D-B a été appuyé à ces débuts par ce dernier ainsi que d'autres collègues. C'est ce que dit D-D-B lors de l'entretien collectif :

Moi j'ai fait une formation avant mais lui il n'a pas de formation avant de commencer. Mais comme on est ensemble, je suis là, le directeur aussi est là lui il est aussi bien et d'autres collègues donc on s'aide et échange (D-D-B, 120)

Il convient de souligner que O-D-D est le seul enseignant à proposer, sans demande ou proposition de la hiérarchie, à enseigner en classe bilingue, du moins parmi ceux qui ont été interviewés. Le fait qu'il était bien inséré dans le réseau d'enseignement bilingue à travers l'implication de ces collègues en est pour quelque chose et l'a éventuellement prémuni d'informations erronées. La manière dont il a été accompagné et encouragé à ses début le prouve.

---

<sup>111</sup> C'est M-D-A qui m'a mis en contact avec D-D-B et m'a conseillé de m'entretenir avec lui. Je me suis rendu compte, à travers mes rencontres avec différents enseignants et un conseiller pédagogique, que D-D-B est un référent en E.B et joue donc un rôle de formateur pour de nombreux enseignants.

A-C-F, également appelé en classe bilingue sans formation et encore plus au début de sa carrière d'enseignant s'est appuyé sur un réseau de collègues poches pour faire face à ses difficultés au départ :

Il y a des enseignants qui me soutiennent. Il y a Traoré, dès que j'ai une difficulté lui il est disponible. Il y a aussi ma directrice qui m'a vraiment aidé au début. Elle me montrait comment s'y prendre comment faire ceci comment faire cela, surtout au début, elle est très bien en enseignement bilingue (A-C-F, 54)

Pour finir, on peut évoquer le cas de F-K-C, une enseignante qui, en plus de ne pas avoir fait de formation en enseignement bilingue préalablement à son affectation dans une classe bilingue, n'est pas enseignante de formation. Après avoir tenté à cinq reprises le brevet de technicien (BT) en comptabilité, elle a finalement opté pour l'enseignement. Elle a été recrutée par l'école communautaire du quartier où elle était assistante d'un autre enseignant. Elle ne devient l'enseignante titulaire qu'après son affectation à une classe bilingue. Malgré ce parcours elle s'en sort avec l'appui d'autres collègues :

Il y a un autre enseignant bilingue, avec lui on alterne entre la première et la deuxième année. Dès qu'il y a des choses qui me posent des difficultés, je lui demande. Seul on ne peut pas tout savoir, donc je parle le voir pour qu'il m'explique ce que je ne comprends pas (F-K-C, 72)

Ces cinq enseignants, convaincus du bilinguisme scolaire et en s'appuyant sur l'assistance d'autres collègues sont venus au bout des difficultés rencontrées. Au-delà de ces enseignants qui sont dans un cas particulier du fait de l'absence d'une formation en enseignement bilingue, on a remarqué que la conviction, l'engagement personnel et l'autoformation à travers l'assistance des autres caractérisent les enseignants de classe bilingue. La quasi-totalité des enseignants interviewés, au moins une vingtaine sont insérés dans des réseaux d'assistance mutuelle entre collègues. Cela est d'ailleurs considérée comme une nécessité par certains enseignants :

Enq : j'ai constaté qu'il y a beaucoup d'enseignants qui me disent qu'ils demandent l'aide d'autres collègues. Donc c'est vraiment une pratique courante ?

A-C-F : c'est incontournable, surtout en curriculum. Si tu veux tout faire seul, tu vas faire des erreurs. Par exemple, lors des préparations de leçons, il y a un enseignant Niaré à qui je demande de l'aide, on a parfois des points de désaccord mais chacun donne sa raison, moi je le fatigue beaucoup hein (A-C-H, 62)

Cette collaboration entre collègues en matière d'enseignement bilingue est d'ailleurs fortement encouragée par le conseiller pédagogique. En plus du fait qu'il a l'habitude de

guider les enseignants les uns vers les autres afin de trouver des solutions à leurs difficultés, il considère que l'enseignement bilingue est un travail qu'il convient de faire collectivement :

La difficulté du curriculum c'est que un seul enseignant ne peut pas s'adonner à ce travail. Au moment où le curriculum était de rigueur tous les enseignants se réunissaient pour préparer ensemble, bon après cet engagement a été bon » (CP-K, 74)

Pour faire face aux éventuelles difficultés, les enseignants bilingues avaient formés, comme le précise le conseiller, un groupe qui se réunissait tous les samedis dans la cour d'une école. L'objectif était de préparer ensemble les leçons de la semaine et de discuter de leurs difficultés respectives. Au moins dix enseignants interviewés ont participé à ce groupe de travail informel créé à l'initiative des enseignants bilingues et encouragé par le CAP. Si le groupe ne survit plus, il a posé les jalons d'un réseau de solidarité et d'entraide mutuelle entre les enseignants et qui existent encore, puisque beaucoup ont fait connaissance à travers le groupe et continuent encore à s'entraider.

Si le manque de formation est bien une réalité, il ne constitue pas pour autant une fatalité pour un enseignant convaincu, engagé et qui essaie de s'insérer dans les réseaux d'entraide. Le conseiller pédagogique pointe l'importance de cet engagement :

c'est une question d'engagement hein ceux qui sont engagés se sont fait remarqués + il y en a qui ne sont pas engagés, sinon on répond présent hein à chaque qu'on nous appelle. Un enseignant engagé cherche à se perfectionner mais la génération actuelle d'enseignants là, il y'en a qui sont engagés mais d'autres perdurent dans la routine (CP-K, 68)

Sans minimiser la part de formation, on peut dire que l'engagement de l'enseignant, sa conviction vis-à-vis de l'enseignement bilingue ainsi que sa capacité à s'autoformer notamment en collaborant avec d'autres collègues sont déterminants dans leurs pratiques d'enseignements bilingues. C'est ainsi que les vingt-deux enseignants interviewés qui manifestent de l'engagement et de la conviction vis-à-vis de l'enseignement bilingue s'autoforme et font part, à des degrés différents, d'une facilité dans leurs pratiques de classes. Par ailleurs, la collaboration entre collègue étant une manière de se former pour les enseignants, il convient de réfléchir à encourager et à valoriser ces initiatives. Ainsi, on peut penser à des dispositifs de formation continue comme « *accompagnement pédagogique* » qui est le fait pour un enseignant plus expérimenté d'agir en coach ou conseiller pour accompagner un enseignant moins expérimenté dans un climat de respect mutuel (GEEKIE, 2010). En partant de mon terrain de recherches, il y a trois à cinq enseignants reconnus par les autres enseignants pour leurs expériences et leurs compétences en enseignement bilingue. Etant donné qu'ils se rendent toujours disponibles pour des enseignants qui les contactent, on

peut essayer de valoriser leur disponibilité en faisant d'eux un référent, sous la coordination du conseiller pédagogique<sup>112</sup>. Par ailleurs, des initiatives de collaborations entre enseignants bilingues peuvent aussi être encouragées à travers la communauté d'apprentissage.

### **1.3.6. Militantisme sociopolitique, un autre facteur de conviction et d'engagement des enseignants bilingues**

Même si la doxa voudrait imposer aux enseignants une certaine forme de neutralité sur les questions à connotation sociopolitique, idéologique et religieuse dans l'exercice de leurs métiers, il est indéniable que ces derniers sont avant tout des acteurs sociaux. Et comme tout acteur social, ils ont des convictions personnelles, politiques, idéologiques, religieuses. La langue étant un phénomène éminemment social, la question de l'enseignement bilingue touche aux convictions idéologiques des enseignants. L'objectif n'est pas de développer ici les considérations idéologiques des enseignants sur l'enseignement puisqu'elle sera faite en lien avec les représentations sociolinguistiques. Il s'agit plutôt de montrer comment une forme de militantisme sociopolitique ajoutée à un sentiment patriotique et/ou nationaliste renforce la conviction et l'engagement des enseignants pour l'enseignement bi-plurilingue. Ainsi, lors de différents entretiens et discussions avec les enseignants, il a été constaté que derrière l'engagement et la conviction de certains enseignants vis-à-vis de l'enseignement bilingue, il y a une forme de militantisme sociopolitique et idéologique pour la défense des/de la langue(s) nationale(s) face au français. Ce discours militant peut s'inscrire dans la dénonciation de la place et du statut accordé aux langues dites « étrangères » dans la sphère sociopolitique du Mali. C'est ce point de vue développé par un directeur :

BON MOI j'étais très content quand on a introduit les langues nationales à l'école c'est pas parce que on va avoir de l'argent en participant à la formation, moi personnellement les deux années que j'ai passées en France 1984-1986, quand je suis venu moi dans ma tête dans mon fort intérieur j'ai un petit dégoût à apprendre le français (...) moi je me suis dit que c'est une opportunité si le Mali arrivait à suivre cette politique de valoriser les langues nationales et on va laisser les langues étrangères quand je vois les gens le président du Mali là, en faisant des discours il emploie des gros mots le latin ou le grec là, ou je vois les prêcheurs ils citent des passages du coran et les gens crient HO qu'est-ce qu'on dit de là, qu'est-ce qu'on dit de là. Donc moi je me pose la question qu'est-ce que le Noir qu'est-ce que le Noir d'abord, parce que je veux te dire une chose, quand tu *n'i ye mɔɔɔ ka langue culture bɔsi a la* (si tu enlèves à quelqu'un sa langue ou sa culture) il est perdu et il va jamais s'en sortir. *U be zanan dɔ fɔ ko mɔɔɔ ka tunun* (il y a un dicton qui dit que perdre le sens d'orientation) ça peut arriver à tout

---

<sup>112</sup> Les noms de ces enseignants sont régulièrement revenus dans les entretiens comme de références en enseignement bilingue et le conseiller pédagogique m'a confirmé qu'il a l'habitude d'orienter des enseignants bilingues en difficulté vers eux.

le monde mais *ka tunun i yere ka foro kɔnɔn* (se perdre dans son propre champ), c'est que tu es bête dans ton champ quand on te fait perdre, tu n'arrives pas à t'orienter dans ton propre champ c'est que tu es bête. C'est ce qui est arrivé aux Africains, nos langues là on dit que c'est ce sont pas des langues nos mœurs nos coutumes on dit que ça appartient aux cafres donc on n'a plus de repères (Dir-B-A, 36)

Marqué par son aventure interrompue en France, les propos de ce directeur portent le vestige d'un militantisme postcolonial visant à dénoncer la minoration dont les langues et les cultures africaines ont été victimes à la suite de la double colonisation arabo-musulmane et française. En effet, des intellectuels comme Amadou Hampaté Bâ (1991 ;1999) ont dénoncé cette minoration socioculturelle et linguistique en défendant la valeur de l'oralité des langues locales africaines face à l'hégémonie scripturale des langues occidentales, ou encore Frantz Fanon (1952) avec son concept de *complexe d'infériorité de l'homme Noir* qui traduit l'image dévalorisante que l'Africain colonisé a développée de lui-même face aux discours dominants (ceux des colons). En plus de la colonisation dite occidentale, les propos de ce directeur font écho à un courant qui remonte jusqu'à la colonisation arabo-musulmane. Au Mali, ce courant est notamment incarné par Magma Gabriel Konaté, un influent homme de culture, à la fois comédien, acteur<sup>113</sup> et journaliste culturel. Il a été nommé au Conseil National de la Transition (CNT) mis en place à la suite du coup d'Etat d'Aout 2020 où il dirige la commission culture. Il développe à travers son nouveau livre *Les Remparts* (2016) le concept de *Pauvritude* qui renvoie selon lui aux attitudes et comportement du Subsaharien soumis au double héritage colonial arabo-musulman et occidental : « *Frappé dans son esprit par les colonisations : Arabe et Occidentale, l'Homme africain au sud du Sahara a perdu conscience de lui-même en lui-même. N'ayant plus confiance en son savoir être et savoir-faire avant le contact avec l'envahisseur, il s'est enrichi de la culture du maître pour devenir pauvre de sa propre culture*<sup>114</sup> ».

S'inscrivant donc dans ce paradigme de pensée, la revalorisation des langues locales devient une nécessité et leur prise en compte dans l'éducation est une étape importante vers cette revendication socioculturelle. Un autre directeur abonde dans le même ordre d'idée quand il souligne l'importance d'enseigner en langue locale bamanankan :

On a suivi une formation lors de laquelle on nous a fait savoir que le bamanankan allait être introduit dans l'enseignement. Dès mon retour de cette formation, j'ai réuni mes adjoints et je leur ai dit on a parlé de l'introduction du bamanankan dans l'enseignement, est ce que

---

<sup>113</sup> Il a joué dans plusieurs films et séries sur l'histoire du Mali comme Les Rois de Ségou qui retrace l'histoire du royaume bamanan de Ségou dans lequel il s'est illustré dans le rôle du roi N'golo Diarra.

<sup>114</sup> [LA PAUVRITUDE - Gabriel Magma Konaté \(magmagabriel.net\)](http://magmagabriel.net), consulté le 21-04-22 à 12h 30.

vous comprenez ce que je dis, et bien si c'est bien le bamanankan, pour moi il n'y a pas de problème puisque c'est notre propre langue et il revient à nous de protéger et valoriser cette langue sinon personne d'autre ne le fera à notre place, toute langue qui n'est pas enseignée à l'école qui ne s'écrit pas risque un jour de disparaître (Dir-T-B, 28)

Les revendications pour la préservation, la promotion et la valorisation des langues locales trouvent en partie leur satisfaction dans l'enseignement bilingue. Il apparaît clairement que les enseignants qui s'inscrivent dans cette posture politique et idéologique et qui militent pour la revalorisation des langues nationales soient des fervents défenseurs de l'enseignement bilingue et que ce militantisme renforce leur engagement en tant qu'enseignants bilingues. Cette posture n'est d'ailleurs pas loin des mouvements de revendications identitaires linguistiques en Europe de l'Ouest qui s'appuient sur la revalorisation des langues régionales notamment leur prise en compte dans l'enseignement. Les débats autour de la loi Molac sur la promotion des langues régionales (BLANCHET, 2022) en France en est une parfaite illustration.

Par ailleurs, le discours militant en faveur des langues nationales et l'enseignement bilingue ont un autre point d'ancrage. Il s'agit de lier la question du développement socioéconomique à celle de la valorisation des langues locales. La prise en compte et l'utilisation des langues locales dans le domaine politique, économique et éducatif est considéré comme une condition nécessaire au développement socioéconomique du pays, comme le constate cet enseignant :

si tu vois qu'on ne se développe pas, qu'on n'évolue pas c'est qu'on travaille avec la langue d'autrui, une langue étrangère, alors pour se développer il faut qu'on travaille avec nos propres langues (M-D-A, 95)

Le retard en matière de développement socioéconomique que le pays accuse s'explique pour certains enseignants interrogés par le fait que la langue officielle est une langue d'autrui, une langue étrangère. Le directeur Dir-B-A abonde dans le sens :

tu sais que personne ne peut se développer on se leurre quoi les Africains se leurrent on peut jamais se développer tant qu'on apprend pas dans nos langues (Dir-B-A, 52)

Il en est de même pour le Directeur Dir-T-B qui dresse le même constat qui lie la question du développement à celle de la langue :

le Mali ne peut jamais se développer, aucun pays ne peut se développer tant qu'il n'aura pas mis l'accent sur ses langues locales que les citoyens doivent d'abord apprendre à lire et écrire à l'école. Il faut faire de ses propres langues le socle et après d'autres langues peuvent venir (Dir-T-B, 112)

Cette conviction que la prise en compte et l'utilisation des langues locales constituent une condition préalable au processus du développement socioéconomique incite les enseignants à s'engager dans l'enseignement bilingue. C'est le sens des propos tenus par le conseiller pédagogique :

on ne peut pas se développer dans une autre langue avec une langue étrangère on ne peut pas se développer. Il y a certains qui sont convaincus de ça et quand ils se retrouvent dans l'enseignement donc ils sont convaincus de la nécessité d'enseigner dans sa propre langue, c'est ce qui explique leur engagement, ceux qui sont convaincus que sans ça l'enfant ne peut pas aller loin (CP-K,84)

L'engagement de l'enseignant en faveur de l'enseignement bilingue dépasse les seuls aspects pédagogiques et didactiques. Il requiert également une conviction sur la nécessité de l'utilisation des langues nationales pour le développement socioéconomique.

Si les enseignants n'explicitent la nature du lien qui existe entre la valorisation des langues nationales et le développement socioéconomique, leurs propos sont appuyés par des propos des chercheurs. En effet, Wolff (2011) regrette l'absence du « facteur langue » dans les discours des experts sur le développement en Afrique, notamment des discours sur l'allègement de la pauvreté ou le développement durable. Ce facteur langue n'est abordé que par rapport aux langues dites de communication internationale (anglais, français, portugais). Certes, les acteurs du développement reconnaissent le lien entre l'éducation et développement mais ils ignorent l'importance du « facteur langue » dans le développement et dans l'éducation, d'où l'exclusion des langues locales africaines dans ces domaines. Pour Wolf, *« le sous-développement actuel et persistant de l'Afrique est intimement lié au facteur « langue », qui joue un rôle décisif dans le succès ou l'échec de la communication sur le développement, laquelle est elle aussi étroitement liée à l'éducation et, plus particulièrement, au facteur « langue » dans l'éducation »* (WOLFF, 2011 :56). L'inclusion des langues locales dans l'éducation à travers des systèmes éducatifs multilingues est nécessaire pour sortir du sous-développement.

En absence d'une formation suffisante à l'enseignement bilingue, l'engagement et la conviction personnelle des enseignants constituent des leviers importants sur lesquels ils se basent pour s'autoformer. Cependant, un dispositif de formation promu par la politique de formation continue du Mali, à savoir la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres peut être mis au profit de l'enseignement bi-plurilingue.



### **1.3.7. La communauté d'apprentissage (CA), un modèle de formation alternatif et collaboratif à mettre au profit de l'enseignement bilingue**

La mise en place du PRODEC au Mali a nécessité la redéfinition des orientations en ce qui concerne la politique de formation des enseignants. C'est pourquoi la politique de formation continue élaborée en 2003 précise dans ses grandes orientations que les enseignants sont acteurs et responsables de leur formation et que l'école devient un lieu de formation privilégié. C'est dans cette optique qu'est née la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres. Ainsi, la formation continue des enseignants fonctionne selon deux grands mouvements, comme explique un cadre du département formation des enseignants du MEN :

ce qui est vraiment au cœur du dispositif qui est le moins coûteux ça c'est la communauté d'apprentissage des maîtres, l'Etat a tendance à privilégier ce dispositif parce que c'est le moins coûteux bon les partenaires aussi accompagnent l'Etat dans cette orientation, donc aujourd'hui on peut dire que la politique de la formation continue des enseignants au Mali fonctionne selon deux mouvements un mouvement ascendant et un mouvement descendant. Le mouvement descendant c'est lorsqu'il y a une innovation au niveau national l'Etat la démultiplie à travers des formations en cascade ça c'est le mouvement descendant, c'est quand ça vient du niveau central vers le niveau local. Maintenant le mouvement ascendant c'est quand on part de l'école pour venir en haut donc de bas vers le haut et c'est ça le mode de fonctionnement de notre politique. Quand on est dans le mouvement ascendant c'est la communauté d'apprentissage des maîtres (TOURE-MEN, 14)

En plus du mouvement descendant qui est le modèle classique de formation continue, il y'a désormais un mouvement ascendant qui se traduit par la communauté d'apprentissage des maîtres qui est comme il le note le dispositif de formation continue actuellement privilégier. Cette communauté d'apprentissage désigne :

la communauté que constituent les enseignants d'une école ou d'un groupe d'écoles avec leur directeur et la communauté environnante, afin d'analyser les pratiques pédagogiques ayant cours dans l'école, d'identifier les besoins de formation continue de l'équipe enseignante, de mobiliser les ressources nécessaires et de mettre en œuvre les actions de formation appropriées<sup>115</sup>

Se déroulant sur un rythme bimensuel, la CA consiste à l'identification et l'analyse des besoins de formation de chaque enseignant en fonction de ses lacunes et difficultés, l'objectif étant de les résoudre collectivement. Le directeur d'école, en tant que premier responsable et coordinateur de la CA au sein de son école, en concertation avec ses adjoints (les enseignants de son école) procède à l'identification des besoins de formation au début de l'année scolaire

---

<sup>115</sup> Document « Guide pratique de la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres », p.12.

à l'aide des outils mis à sa disposition dans le *Guide de la CA*. En fonction des besoins recensés, il élabore un plan annuel de formation qu'il soumet à l'approbation du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) qui en général approuve, parfois avec de légères modifications. En ce sens, un directeur d'école explique comment se met en place la CA à son niveau :

Alors comment se passe la CA, il se trouve que toi tu es en deuxième année, lui il est en troisième année. Moi je dis les difficultés concrètes que tu rencontres dans ta pratique d'enseignement, les matières qui te posent des difficultés quand tu l'enseignes, il faut le dire. Chacun fait part de ses difficultés et on les retient. Après avoir recensé plusieurs difficultés, on se réunit pour se mettre d'accord sur les points à retenir dans le plan de formation. Donc maintenant lors de la séance de la CA sur une difficulté qui te concerne, c'est toi qui seras le maître. On prépare ensemble la leçon, après discussion on se met d'accord et on élabore une fiche de préparation. Après tu exécutes la leçon puis on fait des observations (Dir-T-B, 76)

Chaque séance de CA est divisée en deux parties : une partie de préparation et une partie d'exécution. Lors de la préparation, les enseignants se réunissent pour discuter des méthodes et stratégies, selon les expériences de chacun, afin d'élaborer une fiche de préparation commune. Quant à la partie exécution, elle se tient dans la classe de l'enseignant dont les besoins ont été pris en compte en présence des apprenants et autres enseignants. L'enseignant concerné peut être amené à exécuter la leçon s'il se sent capable de le faire, comme c'est le cas avec la CA à l'école de Dir-T-B. Dans le cas contraire, un autre enseignant qui comprend mieux la difficulté, se charge de l'exécution. Les autres enseignants observent, prennent des notes et une discussion se tient après l'exécution lors de laquelle les uns et les autres font des critiques, remarques et suggestions.

Sur le terrain, l'avantage de la CA est reconnu par les enseignants. A titre d'illustration, lors des entretiens, trois directeurs d'écoles et une dizaine d'enseignants ont été invités à donner leurs avis sur la CA et ils ont unanimement reconnu qu'il s'agit d'un dispositif de formation efficace, loin devant le modèle descendant. D'après les témoignages des enseignants, la CA renferme plusieurs avantages. Tout d'abord, elle part des besoins concrets, des difficultés réelles que les enseignants rencontrent dans leurs pratiques d'enseignement en classe car le plan de formation prend en compte les besoins et difficultés que chacun déclare contrairement aux formations centralisées qui peuvent être assez éloignées des besoins concrets des enseignants. Ensuite, la CA permet de fournir des solutions concrètes aux problèmes rencontrés. La prise en compte des problèmes particuliers d'un enseignant lui permet d'avoir des outils concrets pour faire face à ce problème alors que les formations centralisées peuvent être assez générales et théoriques, ne permettant pas toujours d'avoir des outils pratiques pour

faire face à un problème particulier. Enfin, la CA, de par son déroulement, est un espace de discussions et de partage d'expériences et de manières de faire entre collègues, un espace où « *personne n'a froid aux yeux*<sup>116</sup> », ce qui le distingue des formations du mouvement ascendant où des enseignants peuvent hésiter à prendre la parole. Ses avantages sont soulignés par plusieurs témoins, comme ce directeur d'école :

La CA est très importante. Toi tu penses que telle leçon doit être dispensée de telle manière, l'autre pense aussi que ça doit être fait d'une autre manière. Vous venez vous assoir, il y a un enseignant qui vient dispenser sa leçon et fait des rajouts pour que les élèves comprennent. Toi tu ne connais pas les stratégies qu'il a mises en place, sa manière de dispenser. Donc toi tu notes ça. Et puis un autre jour toi tu peux dispenser une leçon d'une manière que lui il ne comprend donc il note ça aussi. Donc c'est un atout pour tout le groupe (Dir-B-A, 142).

La CA constitue en ce sens un espace d'enrichissement mutuel, car chacun peut développer sa compétence professionnelle, enrichir son répertoire didactique en apprenant de l'autre. La CA est un espace où il y a moins de verticalité et d'asymétrie dans les relations, puisque contrairement aux formations centralisées qui sont dispensées par des formateurs dominant statutairement les enseignants, la CA réunit des gens aux statuts plus ou identiques et qui se côtoient régulièrement, ce qui permet des discussions ouvertes et franches, comme témoigne le directeur Dir-T-B :

Il y a des débats qui sont parfois houleux, il y en a qui disent ça n'a jamais été comme ça. C'est normal ça chacun participe à cœur ouvert et ça te permet de te rendre compte de tes propres erreurs (Dir-T-B, 92)

Cette horizontalité des relations entre participants fait de la CA comme une sorte d'espace de rencontre et de formation informelle où chacun participe et partage son expérience avec les autres. C'est un espace d'entraide mutuelle comme le souligne cet enseignant :

La CA est très importante parce que il se peut que toi tu as des difficultés dans telle ou telle leçon donc tu fais part de tes difficultés et vous vousentraidez. Ça vous permet aussi de faire connaissance et de sympathiser et puis ça te permet également de faire de découvrir des choses que tu n'aurais pas pu faire si tu étais resté seul dans ta classe, donc tu n'es pas seul quoi, c'est vraiment intéressant, la CA est très importante (A-C-F, 166)

En plus de cet aspect formatif, la CA permet également aux collègues de grands groupes scolaires, comme ceux de Bamako de se rencontrer et faire connaissance. C'est donc un pont entre collègues et un incubateur de convivialité. La CA permet également de lutter contre l'isolement et la solitude dans les pratiques professionnelles.

---

<sup>116</sup> Les propos d'un directeur d'école sur la CA lors d'une discussion post entretien, qui peut être interprété comme le fait de ne pas avoir peur du regard des autres.

Même si la CA n'est pas uniquement tournée vers l'enseignement bilingue, elle peut être mise à profit pour la formation des enseignants de classes bilingues. D'ailleurs, lors des CA, il y a des séances consacrées à l'enseignement bilingue, ce qui constitue une opportunité de formation importante. Cependant, il y a des groupes scolaires où il n'y a pas d'enseignants bilingues expérimentés ou engagés, une situation qui pousse des enseignants se trouvant seuls dans leurs écoles à chercher de l'appui ailleurs. On peut donc penser à la mise place d'une CA d'enseignants bilingues exclusivement consacrées à la question de l'enseignement bilingue qui transcendent les frontières des écoles et qui réunit les enseignants de classes bilingues. Le réseau d'entraide mutuelle qui existe déjà entre les enseignants bilingues facilite la mise en place d'une telle initiative. Ainsi, une CA d'enseignants bilingues peut prendre la forme d'un « *regroupement pédagogique inter-communauté (RPI)* » une expérience de formation continue menée en Namibie et qui regroupe des écoles reliées entre elles par leurs proximités géographiques avec une école centrale comme point de contact et qui permet donc aux enseignants et directeurs de ces écoles de se réunir en comité et d'apprendre les uns des autres (GEEKIE, 2010). Il s'agit alors de mettre en place un espace de rencontre et de partages d'expériences entre enseignants bilingues dans le lequel les enseignants référents dont on a évoqué pourront jouer un rôle d'animateurs. L'importance de ces enseignants référents dans l'accompagnement de leurs collègues a été soulignée par le conseiller pédagogique qui les considère comme des enseignants référents auxquels il fait appel lors des sessions de formation :

il y a des enseignants à repère comme ici S-D-A, à l'école B il y a D-D-B lors de mes formations je les fais venu comme co-formateurs, surtout la pratique parce que moi je suis sur la théorie et c'est eux qui ont la main dedans, c'est comme ça que je fais. Il est plus facile de passer le message entre collègues qu'avec le conseiller qui n'est qu'un théoricien parce que dans la théorie on peut dire des choses mais dans la pratique c'est autre chose hein, ceux qui sont le sur le coup eux ils ont des astuces » (CP-K, 62)

Les « enseignants à repère » sont des ceux qui sont reconnus pour leurs compétences en enseignement bilingue et vers lesquels le conseiller chargé de l'enseignement bilingue a l'habitude d'orienter les enseignants bilingues en difficultés. Sans les substituer au conseiller pédagogique ou aux formateurs du CAP, ces enseignants peuvent avoir toute leur place dans les dispositifs de formation. Il convient ainsi de formaliser ce cadre d'entraide et d'assistance.

Si la formation reçue par les enseignants en enseignement bilingue est insuffisante, notamment avec son absence dans la formation initiale et le manque d'une volonté forte de l'Etat à mener une politique ambitieuse de formation continue, il faut cependant voir la

question de formation dans ses multiples dimensions. En effet, comme on l'a évoqué à travers l'expérience du terrain, tout n'est pas lié au mouvement ascendant de formation et il convient donc de regarder les moyens alternatifs de formations inspirées du mouvement descendant.



## **Chapitre 4 : Pratiques de l'enseignement bilingue et l'exigence d'un changement de routine, discours d'enseignants sur leurs pratiques**

Après avoir parlé de la question de la formation des enseignants à l'enseignement bilingue dans le chapitre précédent, dans ce chapitre, il sera question de la pratique enseignante en enseignement bilingue et le discours des enseignants sur leurs pratiques de classes.

### **1. De l'enseignement classique à l'enseignement bilingue ou le nécessaire changement de routine dans la pratique enseignante**

Le passage de l'enseignement classique monolingue à l'enseignement bilingue prenant en compte l'une des langues de l'environnement social et/ou familial de l'apprenant nécessite de la part des enseignants un changement de routine dans leurs pratiques d'enseignement. Ce changement de routine est en partie lié au changement d'approches pédagogiques entre le système classique et l'enseignement bilingue. Autrement dit, en passant de l'enseignement classique à l'enseignement bilingue, les enseignants passent de la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences.

#### **1.1. De la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences, un passage obligatoire pour les enseignants bilingues**

Tous les enseignants au Mali sont initialement formés à l'enseignement classique basé principalement et dans bien de cas sur les pédagogies par objectifs. En effet, malgré la volonté officielle du Mali, depuis les années 2000, d'adopter officiellement l'approche par les compétences, cette dernière n'a pas pu s'imposer dans l'enseignement classique où le programme de l'enseignement fondamental aussi bien que celui de l'enseignement normal sont restés basés essentiellement sur les approches pédagogiques par objectifs. Or depuis la pédagogie convergente, le programme de l'enseignement bilingue a été pensé selon les principes des approches pédagogiques basées sur les compétences, d'où sa dénomination actuelle de curriculum bilingue par compétences.

La pédagogie par objectif au Mali est une transposition de celle développée aux Etats Unis dans les années 1950 par Tyler dans un contexte de rationalisation économique où les activités humaines devraient se poser en termes d'objectifs mesurables et quantifiables. Dans le domaine de l'éducation, elle est surtout liée à l'héritage du béhaviorisme qui stipule de se centrer sur les comportements mesurables que l'apprentissage permet d'installer chez l'apprenant. Chaque leçon ou séquence concourt à l'atteinte d'objectifs précis préalablement

élaborés : c'est un « *type de pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation* (CUQ, 2003 :192). Dans les contextes d'Afrique subsaharienne dite francophone, elle est aussi liée à l'héritage des courants communicatifs dans l'enseignement des langues dans les années 1980 à un moment où l'enseignement du français rencontrait des difficultés et où l'on a essayé de donner la primauté à l'oral dans l'enseignement-apprentissage.

De façon plus concrète, la pédagogie par objectifs ordonne les apprentissages en termes d'objectifs à atteindre chez les apprenants. C'est pourquoi, elle tourne autour de trois concepts majeurs, à savoir un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique (AMAR MEZIANE, 2014). L'objectif général est « *un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage*<sup>117</sup> ». C'est un énoncé qui annonce de façon globale un objectif auquel concourt une unité didactique contenue dans le programme scolaire d'un niveau d'enseignement précis. On peut prendre le cas de l'enseignement classique pour illustrer ce fait. Prenons par exemple une leçon de conjugaison de la cinquième année portant sur les verbes du 2<sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif que l'on trouve dans le manuel pédagogique de la collection *Joliba*. L'objectif général de cette séance est de : *connaître la conjugaison des verbes du 2<sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif ou de savoir conjuguer les verbes du 2<sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif*. Quant aux objectifs spécifiques ou opérationnels, ils sont élaborés à partir de la déclinaison de l'objectif général en autant d'énoncés. Sur la fiche de préparation, l'objectif général suscité a été décliné en objectifs opérationnels de la façon suivante : à la fin de la leçon, l'élève doit être capable de : *lire le corpus, identifier les verbes du 2e groupe, connaître les différentes terminaisons des verbes du 2e groupe au présent de l'indicatif, traiter les exercices proposés par le maître*. L'enseignant choisit les contenus de la leçon ou du moins les contenus lui sont proposé par les manuels en fonction de ces objectifs opérationnels, lesquels contenus sont très centrés sur le code et les règles grammaticales.

La pédagogie par objectifs repose par ailleurs sur un découpage du programme en différentes unités pédagogiques dont chacune garde une relative autonomie dans la mesure où elle vise un objectif précis. C'est dans ce sens que l'on peut dire qu'elle « *entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif* » (CUQ, 2003 : 192). Ce fractionnement des savoirs à apprendre est d'ailleurs l'un des reproches faits à la pédagogie par objectifs.

---

<sup>117</sup> HAMELINE (1991) cité dans AMAR MEZIANE (2014 : 3)



Quant à l'approche par compétences selon laquelle le programme du curriculum bilingue est bâti, elle repose sur la notion de compétences telle qu'elle a été développée par Chomsky et complétée par Hymes (1984) intégrant à la fois une dimension linguistique et une dimension sociolinguistique, c'est-à-dire qu'au-delà de l'apprentissage de la langue en tant que système, l'apprenant doit aussi intégrer les règles et les normes de leur usage en fonction de ses besoins et du contexte de la communication. A partir du monde du travail (formation professionnelle en l'occurrence) où elle désigne la capacité d'adaptation de l'individu aux tâches de plus en plus complexes d'une entreprise, la notion de compétence a été transposée dans l'éducation. Elle « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations*<sup>118</sup> ». En ce sens, l'approche par les compétences vise trois objectifs principaux (ROGIERS, 2000) :

- Centrer les activités d'enseignement et d'apprentissage sur l'apprenant en mettant en exergue sur ce qu'il doit connaître à la fin d'une unité d'enseignement et non exclusivement sur ce que l'enseignant doit enseigner ;
- Donner du sens aux apprentissages pour l'apprenant en les confrontant à des situations concrètes pour leur utilisation ;
- Evaluer les acquis des élèves en fonction de ce qu'ils savent faire avec les savoirs acquis et non seulement en termes d'accumulation ;

Deux principes fondamentaux constituent alors le socle de l'approche par compétences : la détermination et l'installation de compétences permettant de développer des capacités utiles chez l'apprenant et de préciser un profil de sortie à un niveau d'enseignement ainsi que l'intégration des apprentissages qui évitent le cloisonnement et la juxtaposition des apprentissages (MILED, 2005). Cette approche intégrative des apprentissages est illustrée dans le curriculum bilingue malien par une activité appelée *baaraketa kalansolenw* (la tâche intégrative). L'enseignant est censé mettre en place cette activité à la fin de chaque unité d'apprentissages (une fois par mois). Elle consiste à faire faire aux apprenants ce qu'on appelle *ko jɛnabɔta* (problème) dont la solution nécessite la mobilisation des compétences acquises dans différentes disciplines. Selon un enseignant qui m'a expliqué les tenants et les aboutissants de cette activité, elle doit permettre aux apprenants d'utiliser les compétences acquises dans trois domaines au moins : langue-communication, développement de la personne et sciences-mathématiques-technologies. Par exemple, à la fin de l'unité

---

<sup>118</sup> DE KATELE (2000) cité dans AMAR MEZIANE (2014 : 8)

d'apprentissages 8 en deuxième année, un enseignant de l'école A a donné un *baaraketa kalansolen* (tâche intégrative) qui a consisté à demander aux élèves à aller acheter des oranges au marché et les distribuer à leurs camarades. Pour résoudre ce *ko jɛnabɔ ta* (problème) les élèves ont mobilisé les compétences en développement de la personne (éducation civique et morale) avec l'utilisation des normes de salutation au marché (utilisation des règles et normes linguistiques et socioculturelles de la salutation), les compétences en mathématiques avec la gestion des ressources financières (déterminer la somme d'argent mise à leur disposition, le prix d'unité des oranges, le prix global et ce qui leur reste...). Cette activité accomplie à partir d'actes de langage nécessite également des compétences en langue-communication. Cet exemple répond de façon pertinente aux directives données dans le Référentiel de Compétences de l'enseignement fondamental malien qui préconise de :

- favoriser les activités des élèves qui soient en relation avec le milieu et qui permettent des réinvestissements dans la vie ;
- Développer les démarches de projet et de résolution de problèmes<sup>119</sup> ;

Certes, les évaluations, surtout formatives et diagnostiques sur chaque domaine pris individuellement sont importantes dans la mesure où elles permettent à l'enseignant de se situer par rapport au degré d'acquisition des élèves et palier les éventuelles lacunes. Toutefois, elles ne constituent pas une finalité en soi et doivent concourir à la résolution des situations problème nécessitant des compétences pluri et interdisciplinaires.

Dans l'approche par les compétences, « *l'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir »* » (MILED, 2005 : 126). Il ne s'agit donc plus d'amener l'apprenant à atteindre des objectifs préalablement définis mais plutôt de le rendre capable d'utiliser les compétences acquises dans une situation problème. En ce sens, le référentiel du curriculum malien stipule de « *privilégier l'évaluation des compétences au lieu de se centrer exclusivement sur les connaissances*<sup>120</sup> ».

L'approche par les compétences consacre donc le passage d'un type d'enseignement basé sur les contenus formulés en objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) à un enseignement par les compétences basé sur l'acquisition des compétences formulées en objectif terminal d'intégration (OTI), c'est-à-dire les compétences attendues d'un apprenant à la fin d'un degré

---

<sup>119</sup> Deux des consignes du Référentiel du curriculum de l'enseignement fondamental, niveau 1 sur les activités à privilégier.

<sup>120</sup> Idem sur l'évaluation

ou d'un cycle (MILED, 2005). Autant un OPO décrit ce qu'un apprenant peut et doit être capable de faire à la suite d'une leçon, autant un OTI précise le profil de sortie de l'apprenant à la fin d'un cycle de son cursus scolaire. On a vu par exemple la manière dont peuvent être formulés les objectifs pédagogiques opérationnels d'une leçon de conjugaison portant sur les verbes du 2<sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif au niveau de la cinquième année dans l'enseignement classique au Mali. Dans le domaine langue-communication du curriculum bilingue malien, on peut voir l'OTI suivant : « *communiquer oralement selon des modalités variées, lire des énoncés écrits et variés et exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante* ».

Les différences entre la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences, notamment en termes d'organisation et de conduite des pratiques de classes entraînent inévitablement un changement de routine dans la pratique des enseignants, lequel changement peut être vu et/ou vécu comme sources de potentielles difficultés. La première manifestation de ce changement réside dans la préparation des cours.

## **1.2. De la préparation des leçons en enseignement bilingue, l'importance d'une tâche dans les pratiques enseignantes**

La réalisation d'une tâche aussi complexe, par sa nature et par les personnes impliquées, et aussi fondamentale, puisqu'il s'agit du devenir de l'être humain, ne peut se résoudre par l'improvisation. C'est une œuvre où les expérimentations hasardeuses et les échecs de l'apprenti sorcier sont proscrits. Comme une pièce de théâtre ou un film exigent un scénario et une préparation minutieuse, la réalisation d'une leçon, ou d'une séquence d'enseignement, exige-t-elle aussi une soigneuse préparation (VAN DER MAREN, 1976 :3)

La complexité inhérente à la nature de l'enseignement fait qu'il ne se prête pas assez facilement à l'improvisation. En effet, en dépit d'inévitables et nécessaires ajustements de la part de l'enseignant pendant le déroulement du cours (BUCHETON et al. 2009), la préparation est une étape préalable à toute activité d'animation de classe et une composante essentielle de pratiques d'enseignement. C'est elle qui procure à l'enseignant assurance, aisance et autorité (VAN DER MAREN, 1976). Une mauvaise préparation ou une absence de préparation peut créer chez l'enseignant de l'hésitation, des gestes mal maîtrisés ou non contrôlés et donc une certaine forme d'insécurité. C'est ce qui ressort d'ailleurs des propos d'une enseignante lors d'un entretien qui pointe les risques encourus par l'enseignant en cas d'impréparation et l'importance d'une bonne préparation :

En enseignement bilingue au début c'était pas facile, parce qu'il y a des choses pour les comprendre il faut bien préparer et bien relire ta préparation. Ce n'est pas pour rien que chaque samedi on préparait ensemble durant toute la journée. Et après ça il faut relire une fois chez toi. Il faut tout faire pour ne pas trop hésiter devant les enfants en classe, ce n'est pas joli ça. En tant qu'enseignant, on ne peut pas se permettre toujours de se tromper devant les apprenants, c'est une honte ça (A-C-H, 78)

La préparation est en quelque sorte pour les enseignants ce que l'entraînement est pour les sportifs. Elle les permet de gagner en assurance et les mettre dans de bonnes dispositions psychologiques et intellectuelles pour conduire la classe au sens spatial et social du terme (MOORE et SABATIER, 2012). Au Mali, la place accordée à la préparation des leçons est telle qu'elle relève d'une obligation hiérarchique. Chaque enseignant doit disposer d'un cahier de préparation. A son arrivée à l'école quinze minutes avant le début des cours, il doit soumettre ce cahier à son directeur qui vérifie si les leçons du jour ont été convenablement préparées avant de signer. Parmi les nombreuses tâches qui s'imbriquent dans la pratique enseignante, la préparation peut être considérée comme la première, comme le dit un enseignant rencontré :

Pour qu'une leçon soit bien dispensée, il faut d'abord qu'elle soit bien préparée. Dans notre travail quotidien en classe il y a toujours un début et une fin et le début de tout ce qu'on fait en classe, c'est la préparation. C'est la préparation aussi qui t'indique par où et par quoi il faut commencer et terminer (D-D-F, 88)

La préparation est en ce sens une sorte de planification de la journée dont l'enseignant se sert pour coordonner et ordonner ses tâches. C'est comme une boussole qui guide l'enseignant dans sa classe afin d'éviter les errements inutiles. Cependant, il faut souligner que les propos des enseignants sont peut-être influencés par les injonctions protocolaires selon lesquelles tout enseignant doit bien préparer sa leçon avant d'aller en classe. Dans les faits, les choses sont beaucoup plus complexes et l'importance accordée à la préparation varie selon l'expérience de l'enseignant (selon qu'il est au début de sa carrière ou qu'il dispose de l'expérience). Les directeurs d'écoles, comme on l'a constaté lors de nos enquêtes, se montrent plus souples vis-à-vis des enseignants.

Tous les enseignants interrogés ont d'une manière ou d'une autre parlé de la préparation, ce qui confirme la place quasi centrale et incontournable de cette activité dans leurs pratiques et le changement induit avec le curriculum bilingue par compétences. Après avoir souligné l'importance de la préparation, il convient maintenant de s'intéresser à ce que pensent les enseignants rencontrés de ce pan incontournable de leurs activités.

### 1.2.1. La préparation en enseignement bilingue, chronophage, « longue » et « difficile »

De par leurs formations initiales, les enseignants sont principalement habitués à la préparation des leçons en enseignement classique basé sur la pédagogie par objectifs. Le passage à l'enseignement bilingue avec l'approche par les compétences les oblige à un changement de pratiques en matière de préparation, ce qui bouleverse en quelque sorte leurs habitudes en ce qui concerne la préparation des leçons. Ce changement peut générer des difficultés pour certains enseignants, comme B-D-D qui l'évoque clairement :

c'est très difficile à préparer parce que pour une seule leçon on peut remplir jusqu'à trois à quatre pages, parce que pour préparer les leçons d'une semaine on commence de 8h jusqu'à 18h » (B-D-D, 96)

La préparation en enseignement bilingue est vécue comme étant plus difficile comparée à celle de l'enseignement classique et cette difficulté est liée au fait qu'elle demande à l'enseignant plus de travail et de temps. Cela est d'ailleurs une caractéristique fondamentale de la préparation des leçons en enseignement bilingue. En effet, chez les enseignants interrogés, il y a une relative unanimité à reconnaître que la préparation en enseignement bilingue, comparée à celle de l'enseignement classique, exige plus d'investissement et plus de productions de la part de l'enseignant. On peut illustrer ce constat par les propos de M-S-A :

*Bon metri ka baara ka can curriculum preparation la ka temen classique kan* (le travail du maître est plus conséquent dans la préparation en curriculum par rapport au classique), parce que la préparation en classique c'est pas compliqué parce que tu as tout déjà. Mais en curriculum, la préparation est lente, ce qui fait que le maître doit travailler beaucoup plus, vraiment il doit travailler plus (M-S-A, 70)

Ce caractère relativement long et conséquent de la préparation en enseignement bilingue est lié en partie aux différentes tâches à effectuer par l'enseignant :

Bon quand tu observes bien en classique c'est la progression mensuelle du programme, c'est-à-dire tu planifies telle leçon qui doit être exécutée tel jour ainsi de suite en fonction des thèmes, bon il y a un modèle quoi. Mais en curriculum c'est pas pareil. Le curriculum là ça pose problème quoi, même pour les conseillers qui nous forment c'est pas facile (M-S-A, 56)

Dans l'enseignement bilingue basé sur l'approche par les compétences au Mali, les enseignants sont confrontés à des difficultés par rapport à planification des leçons. Dans le système classique, la préparation est journalière et l'emploi du temps mis à la disposition des enseignants donne des consignes claires en précisant l'heure et la durée de chaque matière. En

plus, les modules étant compartimentés, les objectifs de chaque leçon, déclinés en objectifs pédagogiques opérationnels sont clairement définis dans les manuels où les enseignants trouvent toutes les ressources et contenus nécessaires. On peut illustrer cela par l'exemple précédent qu'on vient de prendre sur la leçon de conjugaison. Cette leçon est programmée par l'emploi du temps du jour sur une durée de trente minutes. Pour préparer cette leçon, l'enseignant doit juste se procurer du livre « *français 5<sup>ème</sup> année* » de la collection *Joliba*. A la page 36 de ce manuel, l'enseignant dispose de toutes les ressources nécessaires : l'objectif général et les OPO, un corpus avec deux ou trois phrases contenant des verbes du 2<sup>ème</sup> groupe conjugués au présent de l'indicatif, un modèle de résumé que l'apprenant doit retenir et des exercices d'application.

Or avec l'enseignement bilingue, la planification est hebdomadaire. Une unité d'apprentissage devant s'exécuter sur un mois, il revient à l'enseignant, en fonction des compétences visées et des objectifs poursuivis de répartir les contenus sur les quatre semaines du mois, une tâche de planification qui n'existe pas dans le système classique. En fonction de l'emploi du temps, l'enseignant répartit les contenus des leçons de façon à assurer la progression des apprenants dans les compétences visées. Certes, les enseignants disposent de ressources les aidant à préparer leurs leçons en enseignement bilingue comme *Gafe 1 et 2* (le livre de lecture contenant des textes), *l'album*, (contenant des images illustrant les événements du texte) la table des alphabets au niveau I du curriculum malien en langue-communication. Cependant, ces ressources ne sont pas planifiées et réparties. Comme chaque leçon vise à travailler sur des compétences spécifiques, l'enseignant sélectionne dans le manuel les contenus des séances et les planifie en fonction des compétences visées. Par exemple, un enseignant de 2<sup>ème</sup> année peut se rendre compte que dans les compétences *mécanismes de la langue* visées par le domaine langue-communication, que les apprenants ont des difficultés avec les sons nasalisés dans la lecture-écriture. Contrairement au système classique où l'enseignant peut trouver dans les guides mis à sa disposition des modèles et activités pour cela, c'est à lui de mettre en place les activités et les planifier pour travailler cet aspect. Il peut ainsi le faire à travers la leçon *Dɔn kibaru* (Nouvelles de la classe) en faisant en sorte que les phrases données par les apprenants puissent contenir des mots nasalisés. Il peut également le faire dans la leçon *Dajɛ warataw* (Mots décodables) en travaillant sur les mots nasalisés du texte. Dans sa planification, il peut décider de traiter d'abord les cas des consonnes *n* et *m* qui sont déjà nasalisées, puis la nasalisation des voyelles puis celle des consonnes. S'il décide de consacrer

une semaine à travailler sur cette question de nasalisation, il doit répartir ses activités entre les jours de la semaine.

Une autre différence qui existe entre la préparation en enseignement bilingue et classique réside au niveau de la lecture. Dans l'enseignement classique, on trouve que dans les livres de français de la collection Joliba les textes sont toujours accompagnés par des questions de compréhension que l'enseignant pose aux apprenants. Or, dans l'enseignement bilingue, c'est à l'enseignant même d'élaborer les questions de compréhensions car elles ne sont pas fournies par le guide. C'est en raison de l'absence de ces contenus précis dans les guides que des enseignants trouvent qu'il y a « trop de liberté » dans l'enseignement bilingue, dans le sens où beaucoup de choses relèvent de leurs propres initiatives, comme S-D-A :

Ah il y a trop de liberté hein, c'est ce qui fatigue des fois parce que ça demande : ça te pousse à faire des recherches. Ça demande une préparation psychologique, les questions en lecture là c'est à toi-même de les trouver. Tu prends ton thème et tu cherches tes questions en fonction de ton thème là (S-D-D, 56)

Un autre enseignant fait la même remarque en questionnant la liberté laissée à l'enseignant, en ce qui concerne l'absence d'objectifs fixés :

Tu prends ta leçon et c'est à toi de voir, par exemple si tu prends un conte tu te dis qu'est-ce que je peux trouver comme finalité par exemple une leçon de morale on peut tirer une leçon de morale d'un conte. Peut-être les dialogues dans le conte peuvent te permettre de tirer comment on salue ou comment on accueille voilà les notions liées à la salutation et à l'accueil quoi. En tout cas il n'y a pas un objectif qu'on te donne et qu'il faut atteindre. Il y avait un peu de liberté par rapport ça mais c'était aussi la difficulté parce que nous on était pas habitué à ça. Généralement, nous sommes confrontés à ce problème (N-S-D, 80)

Cette liberté laissée à l'enseignant dans la préparation comporte à la fois un côté avantageux et un côté inconvénient. C'est un avantage dans la mesure où l'enseignant est moins dans la course au programme et se focalise sur le degré de compréhension des apprenants, comme le reconnaît S-D-D :

Eh la liberté là ça nous sauve toujours. Mais en classique si les conseillers viennent trouver que toi tu as préparé ECM, tu as préparé la conjugaison, tu as préparé la grammaire alors que tu n'as fait qu'ECM, ils vont te demander pourquoi tu n'as fait que ça, qu'est-ce qui se passe alors que nous on se concentre sur nos enfants (S-D-D, 131)

Le fait d'avoir la liberté de planifier soi-même ses activités permettent d'avoir la main sur sa classe et de proposer des activités qui répondent aux besoins des apprenants, un avantage souligné par plusieurs enseignants d'ailleurs. Cependant, son côté inconvénient est lié au fait que les enseignants n'y sont pas habitués, comme l'a précisé clairement N-S-D :

c'est un problème parce que tu es habitué à ce qu'on te fixe des objectifs et que tu dois atteindre, maintenant si on te laisse la liberté c'est à dire on a l'impression que souvent vous allez nager un peu comme ça, peut être certains n'ont mêmes pas euh comment dirais-je *mogow ma deli a la* (les gens n'y sont pas habitués) chacun le fait à sa façon. On peut faire les mêmes leçons mais on a pas les mêmes contenus donc bon je trouve que ça c'est un problème parce que si l'enseignant n'est pas cadré dans un canevas d'objectif la formation serait peut-être mal vue quoi, pour moi hein (N-S-D, 81)

Cette tâche de planification alourdit, voire rend difficile la préparation de l'enseignant en enseignement bilingue. Ils passent ainsi d'une routine de préparation journalière dans laquelle la planification de chaque leçon est orientée par les guides et manuels à une préparation hebdomadaire qu'ils doivent bâtir et planifier leurs cours en fonction des compétences visées, exigeant d'eux plus d'investissement, d'imagination et de créativité et parfois plus longue. C'est dans ce sens que la préparation paraît plus facile en classique que dans l'enseignement bilingue, comme indique S-D-A :

En classique si tu prends par exemple le guide de la sixième en mathématiques on a tout dedans numération opération géométrie problème pratique mesure tout est dans le guide. Il suffit de prendre le guide pour dire que j'ai fini avec telle leçon bonne même les exercices il y a tout dedans, mais dans le curriculum les maitres n'ont pas la même facilité c'est ce qui fait que beaucoup sont allergiques au curriculum (S-D-A, 102)

L'une des principales difficultés de l'enseignement bilingue chez les enseignants résident dans la préparation qui demande plus de travail dans la mesure où tout n'est pas fourni par les guides mis à leur disposition. Le même constat est d'ailleurs dressé par un conseiller pédagogique qui pointe l'ampleur du travail de préparation en enseignement bilingue et le manque de courage de certains enseignants à se donner à ce travail :

le goulot d'étranglement du curriculum c'est que dans la préparation on écrit beaucoup, l'enseignant n'a pas ce courage parce que ça demande trop à l'enseignant. Le curriculum comme je l'ai dit c'est un enseignement par compétences, d'autres ils ont ce courage de suivre l'enfant, faire un planning des activités afin d'atteindre un objectif. Vous voyez c'est cet exercice que tous les enseignants ne se prêtent pas sinon c'est facile dans la pratique tu mets l'enfants dans les activités à partir des consignes, il faut quantifier les acquis au fil du temps » (CP-K, 42)

Si les enseignants éprouvent des difficultés à changer de routine dans la préparation, c'est aussi lié au fait que cette activité est très simplifiée, voire inexistante dans l'enseignement classique actuellement au Mali. En effet, on peut trouver des fiches et modèles de préparation et des fascicules sur toutes les leçons du programme de l'enseignement fondamental dans les librairies et chez les bouquinistes dans les marchés. Il en circule également sur les réseaux



sociaux dans les forums de discussion entre enseignants. Voici un exemple de fiche de préparation trouvée sur un forum de discussion des enseignants sur les réseaux sociaux :

<b>Ecole :</b>		<b>Cours : 5ème</b>	
<b>Fiche de préparation : N°1</b>		<b>Date :</b>	
<b>Discipline : Ecriture</b>		<b>EFF :</b>	
<b>Durée : 30mn</b>			
<b>R.L.P : 1-Quel est le titre de la leçon précédente ?</b>		<b>2- Qui peut venir m'écrire la lettre A au tableau ?</b>	
<b>O.P.O.T : A la fin de la leçon l'élève doit être capable d'écrire correctement la lettre A majuscule.</b>			

C I	Thème	Contenu	O.P.O	Pré-évaluation	Stratégies	Evaluation	
	La lettre A majuscule	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identification de la lettre A majuscule.</li> <li>-Décomposition de la lettre A majuscule</li> <li>-Ecriture de la lettre A majuscule.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier la lettre A majuscule.</li> <li>-Décomposer la lettre A majuscule</li> <li>-écrire la lettre correctement A majuscule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Qui peut citer les 26 lettres de l'alphabet français ?</li> </ul>	<p><b>Document :</b> Programme officiel</p> <p><b>Matériels :</b> Corpus, Ardoises</p> <p><b>Corpus :</b> Adama, Ali et Ada sont des élèves de l'école « A ».</p> <p><b>Activités :</b></p> <p><b>Maître :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-fait observer le corpus.</li> <li>-fait lire silencieusement le texte.</li> <li>-lit et fait lire le corpus à haute voix</li> <li>-fait relever les noms qui commencent par la lettre A majuscule.</li> <li>-fait identifier la lettre A majuscule.</li> <li>-Décompose la lettre A majuscule en plusieurs parties.</li> <li>-fait faire des exercices d'assouplissement.</li> <li>-fait écrire la lettre A dans l'espace, dans la paume et sur les ardoises.</li> <li>-corrige ceux qui ont mal écrit la lettre au tableau.</li> </ul>	<p><b>Élève :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-observe</li> <li>-lit</li> <li>-exécute</li> <li>-relève</li> <li>-suit</li> <li>-décompose</li> <li>-fait</li> <li>-écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ecrit 10 lettres A majuscule sur ton ardoise ?</li> </ul>

Figure 6: exemple modèle de fiche de préparation de l'école classique

Les enseignants peuvent ainsi se procurer ces préparations toutes faites, ce qui les épargne de cette tâche. Il leur suffit juste de renseigner la date, l'effectif de la classe et la leçon est prête pour l'exécution. Cette pratique a pris une telle proportion que la préparation n'est plus considérée comme une activité faisant partie du quotidien de l'enseignant. Deux directeurs d'écoles l'ont d'ailleurs dénoncée, comme Dir-T-B :

il y a des enseignants quand ils voient mes enseignants en train de préparer leurs cours ils leur disent "vous vous êtes là encore à préparer, cette pratique est révolue hein". Mais comment la préparation peut-elle être révolue, l'enseignement c'est une question de dosage, on ne peut pas donner à l'enfant n'importe quoi, on lui donne ce dont il a besoin, selon ses besoins. Comment tu peux prendre en compte le besoin de l'enfant sans préparer mais bon les jeunes sortants de l'IFM là, pour eux on ne doit même pas préparer (Dir-T-B, 39)

Il y a des enseignants qui ne se donnent plus la peine de préparer leurs cours en raison du confort procuré par ces préparations toutes faites, un confort qui n'existe pas encore dans l'enseignement bilingue. Cette pratique, de plus en plus répandue au Mali est selon ces directeurs fréquente chez « la nouvelle génération d'enseignants » et traduit, selon eux, un manque d'engagement. Dans leurs écoles, ils essaient de maintenir la culture de préparation en incitant leurs adjoints à s'y engager. Cette absence de préparation en enseignement

classique peut également expliquer en partie la difficulté qu'éprouvent certains enseignants quand ils rentrent dans l'enseignement bilingue, surtout au début de leur expérience.

S'il y a une unanimité sur le fait que la préparation de l'enseignement bilingue est beaucoup plus conséquente que l'enseignement classique, les difficultés rencontrées, notamment au début, peuvent être surmontées. Le temps et le travail collectif sont évoqués comme des solutions.

### **1.2.2. Face à la préparation des séances dans l'enseignement bilingue, l'expérience et le travail collectif comme solutions**

Des enseignants sont confrontés à maintes difficultés dans la préparation des leçons en enseignement bilingue surtout au début de leurs carrières d'enseignants bilingues. Cependant, les difficultés rencontrées ne sont pas insurmontables et en dépit d'un déficit de formation, des enseignants trouvent des voies et moyens pour s'en sortir. C'est ainsi que pour faire face aux difficultés rencontrées dans la préparation des cours en enseignement bilingue, des enseignants ont trouvé l'initiative de mettre en place une dynamique de travail collectif. Le groupe de travail hebdomadaire de l'école A s'inscrivait dans cette dynamique collective. En effet, dans le cadre de la mise à l'échelle du curriculum bilingue et les tentatives de sa généralisation au début des années 2000, un nombre important d'enseignants ont bénéficié des formations continues déployées en cascade. Des enseignants du CAP de Banconi qui étaient à leur début de carrière en enseignement bilingue ont mis en place un groupe de travail hebdomadaire. Il s'agissait d'un groupe d'enseignants bilingues qui se réunissaient tous les samedis dans une salle de l'Ecole A afin de préparer ensemble tous les cours de la semaine. Il y a dix enseignants parmi ceux qui ont été rencontrés dans le cadre des enquêtes de terrain qui ont affirmé avoir fréquenté ce groupe de travail, comme S-D-A :

chaque samedi on se retrouve en groupe, ceux qui font le curriculum, on prépare LC DP SMT art. Bon quand on vient on prépare pour la semaine et le samedi prochain on vient encore (S-D-A,78)

La dizaine d'enseignants rencontrés ayant fréquenté ce groupe de travail ont unanimement reconnu son apport. Ils en ont eu une belle expérience et tiré profit. Les enseignants justifient l'importance de ce travail collectif par le fait que la préparation en enseignement bilingue dépasse les capacités individuelles et qu'il est donc difficile pour une seule personne d'effectuer convenablement cette tâche :

quand on prend le curriculum, réellement un seul enseignant ne peut pas avoir toute la maîtrise du curriculum, NON NON, on vient on se complète dans ce truc-là généralement on se complète. Même ceux qui ont une longue expérience dedans on se complète, même des enseignants qui ont fait dix ans dedans chaque samedi ils venaient. La salle que tu vois là (me montrant une salle), on se réunissait tous les weekends dans cette salle pour préparer ensemble, parce que réellement une seule personne s'adonner à la préparation en curriculum, bon tu peux le faire hein mais c'est pas facile. Mais si on se réunit on s'épaule mutuellement parce qu'il y a des échanges riches, on échange on fait beaucoup de choses ensemble (M-S-A, 78)

Cet enseignant souligne toute l'importance que recouvrait ce groupe de travail collectif. La préparation en enseignement bilingue convient beaucoup plus au travail collectif qu'à une aventure individuelle. C'est un constat qui est dressé par le conseiller pédagogique qui a soutenu cette dynamique collective :

la difficulté du curriculum c'est que un seul enseignant ne peut pas s'adonner à ce travail. Au moment où le curriculum était de rigueur tous les enseignants se réunissaient pour préparer ensemble, bon après cet engagement a été bon (CP-K, 74)

La préparation en enseignement bilingue étant difficile pour une personne selon ces témoins, ce groupe de travail collectif était un espace d'échanges et de partages d'expériences. Mis en place par les enseignants, il a été soutenu et encouragé par le conseiller pédagogique à l'enseignement bilingue qui le voyait comme une marque d'engagement de la part des enseignants. Il permettait aux enseignants d'apprendre les uns des autres en conjuguant et en mutualisant leurs connaissances qui sont complémentaires. En plus, il permettait aux débutants de profiter de l'expérience des autres. C'est le cas de B-D-F dont on a d'ailleurs parlé. Ayant débuté dans une classe bilingue sans aucune formation en enseignement bilingue, ce groupe de travail lui a été d'un apport décisif. En plus de permettre un travail collaboratif, ce groupe était un espace de convivialité qui permettait aux enseignants de tisser de liens d'amitié et de renforcer la logique d'entraide entre enseignants. C'est ainsi qu'il a été l'occasion à beaucoup d'enseignants de se rencontrer et de tisser des liens d'amitié. Lors de mes enquêtes, je me suis rendu compte que les enseignants que je rencontrais individuellement se connaissaient déjà et ce groupe de travail en est pour quelque chose.

Si ce travail de groupe n'existe plus, la logique d'entraide qu'il promouvait en matière de préparation de leçon n'a pas disparu. En effet, des enseignants continuent la logique du travail collaboratif dans la préparation des cours. C'est ainsi que certains enseignants ont pris l'habitude de se réunir à deux, trois voire à quatre tous les weekends pour préparer ensemble les leçons de la semaine. C'est le cas de M-S-A qui prépare ses cours avec un collègue :

Généralement je fais la préparation avec un collègue, on prépare ensemble. On se voit les weekends, on se donne rendez-vous quelque part et on fait la préparation ensemble. Généralement nous deux on le fait ensemble (M-S-A, 76)

Je n'ai pas rencontré le collègue dont il parle mais ils enseignent dans le même groupe scolaire et au même niveau d'enseignement. C'est donc à deux qu'ils préparent ensemble tous les weekends les cours de la semaine. Une autre enseignante prépare aussi ses leçons avec une collègue de façon régulière :

Par rapport à la préparation, je consulte d'autres collègues. Il y a d'ailleurs une enseignante juste derrière la route là (me montrant du doigt une route qui passe derrière sa concession), elle s'appelle Koro<sup>121</sup>, j'ai l'habitude d'aller chez elle et on prépare ensemble. En plus j'ai le numéro de téléphone de certains collègues, dès que j'éprouve des difficultés je les appelle pour les demander de m'aider, sinon la préparation est un peu difficile ça fatigue un peu (A-F-F, 110)

Dans son travail de préparation, elle a mis en place un réseau de collaboration et d'assistance notamment avec un collègue qui lui est proche géographiquement et chez qui elle peut se déplacer facilement. Ce réseau comprend d'autres collègues auxquels elle recourt si besoin. Les enseignants de l'école B sont également dans cette logique de préparation collective qu'ils ont développée entre eux. On a également vu que A-C-F se faisait aidée dans sa préparation par un collègue plus expérimenté. Le travail collectif et collaboratif entre les enseignants leur permet d'aller au bout des difficultés rencontrées dans la préparation des leçons. En plus du travail collectif, l'expérience acquise avec le temps peut être une réponse face aux difficultés que l'on rencontre, surtout au début. Lors des entretiens, il y a beaucoup d'enseignants qui ont affirmé que leurs difficultés ont diminué au fur et à mesure qu'ils sont dans la pratique. C'est ainsi que A-F-F dit :

l'enseignement bilingue au début c'est difficile, c'est difficile quand tu ne comprends pas encore mais une fois que tu as compris la préparation devient facile, elle devient même rapide, c'est juste les *mots décodables* qui sont un peu lents sinon c'est facile (A-F-F, 100)

Avec le temps et l'expérience, l'enseignant surmonte les difficultés du début à mesure que sa compréhension augmente. Ainsi, la préparation, chronophage et difficile au début devient facile et rapide avec le temps. Le seul point lent que cette enseignante souligne est *les Mots Décodables*, une leçon relevant l'approche équilibrée pratique en SIRA. Cette leçon comporte plusieurs étapes (on le verra ultérieurement) et il est tout à fait compréhensible que l'enseignant y consacre plus de temps. Un autre enseignant expérimenté abonde dans le sens

---

<sup>121</sup> Le prénom a été modifié

en expliquant que la préparation en enseignement bilingue, avec le temps devient plus facile par rapport à l'enseignement classique :

en enseignement bilingue, tu peux préparer tout une semaine ensemble mais en classique tu ne peux pas préparer en même temps toutes les leçons d'une semaine. Parce qu'en enseignement bilingue tu as un emploi du temps et tu dois faire une unité d'apprentissage dans le mois donc c'est à toi de voir ce que tu peux faire dans la première semaine, deuxième semaine, troisième semaine, quatrième semaine pour faire l'unité dans le mois. Parfois même tu n'as que la révision en quatrième semaine. Donc je crois que la préparation est plus facile et rapide en enseignement bilingue par rapport au classique parce qu'en classique tu ne peux pas préparer une semaine en même temps (D-D-B, 76)

Ces propos sont ceux d'un enseignant référent en matière d'enseignement bilingue mais ils traduisent une aisance acquise avec l'expérience et le temps. Ainsi le fait de pouvoir préparer une semaine de leçon en même temps est considéré comme un avantage et une facilité de l'enseignement bilingue par rapport au système classique dont la préparation se fait au jour le jour. Il est indéniable que les enseignants les plus engagés et les plus convaincus vis-à-vis de l'enseignement bilingue arrivent au bout de leurs difficultés avec le temps et l'expérience. L'exigence de changement qu'exige l'enseignement bilingue n'est pas limitée à la routine de préparation, elle touche également la posture des enseignants et leur conception des rôles traditionnellement attribués à l'enseignant et à l'enseignement ainsi qu'à l'apprenant et l'apprentissage.

### **1.3.L'éducation bilingue, vers une nouvelle conception du rapport à l'enseignement et à l'apprentissage**

La pratique de l'enseignement bilingue entraîne un changement de conception chez les enseignants quant à leur rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, tout en les poussant à questionner et à redéfinir leur rôle et leur statut d'enseignant. Il y a ainsi une reconfiguration des rôles traditionnellement attribués à l'enseignant et à l'apprenant pendant les cours.

#### **1.3.1. Passer du rôle du « maître » à celui « guide », un changement statutaire pour l'enseignant en enseignement bilingue**

L'introduction des méthodes pédagogiques dites actives en didactique des langues prônant une centration des activités d'enseignement et d'apprentissages sur l'apprenant et la prise en compte des besoins de ce dernier a opéré un changement majeur dans le statut du maître et sa posture dans la classe. Ce changement de paradigme pédagogique est resté théorique et a eu du mal à se concrétiser dans les contextes éducatifs en Afrique subsaharienne. En effet, si

dans les discours des décideurs et concepteurs, la centration des activités de classe sur l'apprenant est inscrite dans les orientations stratégiques des politiques éducatives, ces discours se traduisent difficilement dans les. Ainsi, le projet OPERA (Observations des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves) mené au Burkina Faso et qui portait sur l'observation des pratiques de classe a relevé que les interactions en classe repose essentiellement sur le mode Q/R/E : question-réponse-évaluation, c'est-à-dire que dans bien des cas, l'enseignant pose une question fermée à laquelle l'élève donne une réponse qui est celle attendue par l'enseignant qui valide ou invalide (ALTET et al., 2015). Il en est de même pour les écoles classiques monolingues au Mali marquées par une asymétrie interactionnelle dans laquelle l'enseignant occupe une position centrale et détient le premier et le dernier mot. D'ailleurs, une analyse des fiches de préparations des leçons de la conjugaison en cinquième année fondamentale de ces écoles classiques permet de se rendre compte qu'il y a peu de places accordées à la participation de l'apprenant. Ce dernier doit se contenter de lire le corpus après l'enseignant, répond aux questions qu'il pose et exécute ses ordres. Contrairement aux discours des décideurs, on est loin de la centration des activités sur l'apprenant et à ses besoins puisqu'il est très rarement fait appel à sa créativité et à ses initiatives.

Cette difficulté d'implantation des méthodes actives dans les contextes éducatifs subsahariens est en partie imputable à la langue médium d'enseignement et des apprentissages. En effet, « *l'usage unique du français engendre des systèmes éducatifs dans lesquels le dialogue pédagogique se réduit à un simulacre d'interactions en empruntant de manière quasi-constante le schéma suivant : question du maître-réponse de l'élève-validation/non validation-poursuite* » (PUREN et MAUREN, 2018 :10). Les enseignants aussi bien que les apprenants, ayant des compétences insuffisantes en français, il est difficile de mettre en œuvre en classe un cadre interactif dynamique faisant appel à une large implication et participation des apprenants. C'est pourquoi, l'enseignement bilingue, avec la prise en compte d'une langue familière à l'enseignant et aux apprenants, permet une réelle utilisation des méthodes pédagogiques actives avec une implication accrue des élèves dans les activités de classes.

Cependant, cette utilisation des langues locales accouplées aux méthodes pédagogiques actives exige de profonds changements de la part des enseignants. Il s'agit pour eux non seulement de modifier leurs pratiques de classes mais aussi de revoir leur conception sur leur place et statut en tant qu'enseignant. Ainsi, ils « *vont abandonner une forme d'enseignement en langue étrangère où le maître "donne tout" à l'apprenant, pour s'orienter vers une forme*

*d'enseignement-apprentissage où l'apprenant devient l'acteur clé et l'enseignant simple facilitateur (modérateur) » (HAIDARA, 2010 :229). Dans une société où la culture éducative est marquée par la verticalité des relations entre l'enseignant et l'enseigné, ce nouveau paradigme pédagogique nécessite de nouvelles conceptions quant aux rôles et statuts attribués traditionnellement aux acteurs éducatifs : enseignant et apprenant. Dans la culture éducative de certaines groupes sociaux maliens ainsi que dans l'enseignement classique monolingue la figure du maître est centrale. Le maître est détenteur du savoir et sa mission est de le transmettre aux élèves et s'assurer que le savoir transmis a été bien assimilé. C'est le *karamɔgo* (maître) qui transmet son savoir au *kalanden* (élève) dont le rôle est d'écouter et retenir et doit donc rester dans une posture passive.*

Contrairement au stade de préparation où le passage de l'enseignement classique à l'enseignement bilingue paraît relativement difficile, les enseignants bilingues interrogés n'évoquent pas de difficultés par rapport au changement de posture et de pratiques en classe. Ils reconnaissent d'ailleurs cette nouvelle configuration des rôles opérée par l'enseignement bilingue, comme l'a constaté D-D-B :

maintenant avec l'enseignement bilingue c'est la méthode active, c'est-à-dire qu'on donne beaucoup de crédits à participation des enfants xxx, le maître est là comme un guide quoi, est-ce que vous voyez (D-D-B, 156)

Un autre enseignant abonde dans le même sens en précisant que le rôle de l'enseignant ne consiste plus à tout faire en classe :

on dit toujours que le maître est le guide le facilitateur donc si les élèves ont des difficultés dans une activité, tu ne fais pas ça à leur place, il faut passer par d'autres moyens pour qu'ils comprennent (B-D-F, 94)

Si dans l'enseignement classique, la place de l'enseignant est telle qu'il fait peu appel aux initiatives des apprenants, en enseignement bilingue, il reste dans un rôle de guide et de facilitateur qui donne aux élèves les moyens d'effectuer eux-mêmes les tâches. L'obstacle linguistique fait qu'en enseignement classique, l'enseignant a tendance à se substituer aux apprenants en répondant lui-même aux questions qu'il pose ou à faire une reformulation interlinguistique<sup>122</sup> (NOYEAU et NOUNTA, 2018). Or en enseignement bilingue, la langue n'est pas une barrière et l'enseignant doit se muer en guide afin d'amener les apprenants à effectuer eux-mêmes les tâches. En dépit d'une formation initiale exclusivement basée sur les méthodes transmissives, le changement de paradigme ne semble pas poser de problèmes aux

---

<sup>122</sup> Une reformulation interlinguistique désigne la traduction dans l'autre langue.

enseignants de classes bilingues rencontrés, ce qui permet de mettre l'enfant au cœur de son apprentissage.

### 1.3.2. « *Anw b'a fɔ, olu b'a kɛ...* », l'enfant acteur principal de son apprentissage en enseignement bilingue

L'utilisation des méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement bilingue donne une position centrale aux apprenants dans leur processus d'apprentissage. Si les enseignants rencontrés sont unanimes pour dire que le travail est conséquent en éducation bilingue dans la phase de préparation, ils évoquent que dans la phase d'exécution, l'essentiel du travail repose sur les apprenants en classe, comme le précise F-K-C :

Il y a beaucoup de travail à faire en éducation bilingue hein mais l'essentiel du travail repose sur les apprenants en classe, *anw b'a fɔ, olu b'a kɛ* (nous on le dit, eux ils font) (F-K-C, 53)

L'enseignant, désormais transformé en guide et facilitateur se contente de donner des consignes que les apprenants exécutent. Il ne s'agit donc plus pour lui, comme dans l'enseignement classique, de faire répéter des choses machinalement aux apprenants mais plutôt de leur faire faire, comme l'évoque une enseignante :

En enseignement bilingue, c'est juste des consignes, l'enseignant donne juste des consignes. Les enfants eux-mêmes ont la main dedans, on nous conseille de mettre l'enfant au centre de sa formation. C'est ce qu'on nous conseille de faire et si tu fais cela, tu vas voir que dans ta classe, avant la fin de l'année il y 'aura beaucoup de petits F-D-D<sup>123</sup> (rire), ah OUI : c'est ça hein, il y a des élèves qui vont te remplacer hein (S-D-D, 76)

Les enseignants bilingues, lors des formations dans le cadre du programme SIRA, sont invités à centrer les activités de classes sur les apprenants. Il est demandé à l'enseignant d'accompagner et guider les apprenants pour qu'ils puissent faire eux-mêmes les activités au lieu de se substituer à eux comme c'est essentiellement le cas en enseignement classique monolingue. L'enseignant ne se contente plus de poser des questions (fermés en général) aux apprenants et de valider leur réponse selon le mode Q-R-E, il les met dans l'action. De ce point de vue, le rappel de ma propre expérience d'apprenant et les observations de classe effectuées lors des enquêtes de terrain m'ont mis devant un contraste saisissant. En effet, la gestion de classe consistait à l'époque où j'étais apprenant, pour l'enseignant, à mettre les apprenants dans une posture passive pour les rendre plus réceptifs à son discours. Ainsi, un

---

<sup>123</sup> Elle évoque une approche pédagogique active dans laquelle les apprenants prennent la place de l'enseignant.



bon élève était celui qui se tenait droit sur son table-banc, les bras croisés, qui écoute attentivement l'enseignant. Quand ce dernier pose une question, il lève la main (sans faire de bruit) et ne parle que lorsqu'il est interrogé. Après avoir été désigné par l'enseignant, il se lève, les bras croisés, donne sa réponse et attend qu'elle soit validée puis s'assoit. Les tables-bancs étaient disposés (en rangée) de telle sorte que tous les apprenants puissent avoir le regard fixé sur l'enseignant et le tableau noir. Chaque apprenant a une place fixe qu'il devait conserver du début à la fin de l'année. Les apprenants étaient rarement dans l'action et leurs déplacements, vus comme un désordre, étaient réduits au strict minimum, c'est-à-dire limités aux cas où l'enseignant demande à un apprenant d'écrire une réponse au tableau.

Cependant, lors des observations, j'ai constaté que les apprenants sont plus actifs et plus dynamiques. Poussés par l'enseignant qui prend désormais un rôle de guide, les apprenants prennent activement en charge les activités de classe. La mobilité des apprenants pendant le cours est favorisée par une organisation plus souple et plus flexible de la classe, avec une disposition des tables bancs en différents groupes de travail et à l'intérieur desquels les apprenants bougent en fonction des matières et de leur niveau. Cette mobilité, qui met les apprenants dans l'action et au centre de leurs apprentissages, est également encouragée par l'enseignant dans sa façon d'animer. On peut d'ailleurs remarquer cela par la nature des consignes et des questions posées qui poussent les apprenants à puiser dans leurs répertoires socioculturels, plutôt qu'à donner des réponses attendues par l'enseignant. Par exemple, lors d'une activité de lecture guidée observée dont le titre est *Nako tigi Madu* (Madou le jardinier), l'enseignant a posé la question suivante : *tamati be sene min ?* (où est ce qu'on cultive la tomate ?). A cette question, les apprenants ont donné plusieurs réponses : dans la cour, au champ, dans le jardin etc. Si l'objectif pour l'enseignant est que les apprenants puissent trouver et connaître le lieu où l'on cultive généralement la tomate au Mali, à savoir un jardin, toutes les réponses sont aussi valables puisqu'on peut cultiver la tomate aussi bien dans son champ que dans un petit coin de sa concession. Les apprenants ne se contentent pas de donner leurs réponses, ils apportent des arguments et/ou des exemples ce qui change ainsi le cadre interactionnel, puisque la question est ouverte et les réponses nombreuses, argumentées et exemplifiées. Mettre les apprenants au cœur de leur apprentissage, c'est aussi encourager le travail de groupe.

### **1.3.3. Travail de groupe, favoriser l'entraide entre les apprenants et soulager l'enseignant**

La classe, en tant que structure sociale et lieu de rencontre, doit être un espace où il faut impulser et encourager la formation d'une dynamique de groupe favorisant à la fois l'autonomie de chaque apprenant mais aussi son insertion dans le collectif. Autrement dit, la classe doit être un lieu où l'enfant se réalise individuellement et collectivement, à l'image de la société (MOORE et SABATIER, 2012). En effet, tenant compte des besoins particuliers et les rythmes d'apprentissage de chaque apprenant, l'enseignant doit veiller à créer une synergie de groupe entre les apprenants de manière à favoriser les apprentissages collectifs, d'où l'intérêt du travail de groupe en classe qui s'inscrit donc dans cette dynamique d'apprentissage collectif et peut viser un double objectif, à savoir socialiser les apprenants et faciliter les apprentissages disciplinaires.

Lors de l'enquête de terrain, quinze enseignants sur les vingt-six rencontrés ont affirmé qu'ils pratiquaient le travail de groupe considéré comme un aspect important dans leur pratique de classe pour favoriser les apprentissages. En effet, en mettant les apprenants en groupe et leur faisant faire des tâches communes, l'enseignant les incite à s'épauler afin que chacun puisse arriver à la compréhension de la leçon. C'est ce qui est évoqué par cet enseignant :

Le travail de groupe est très important, c'est pour cela que nous on fait beaucoup de travail en groupe. Tu sais les enfants se comprennent parfois mieux entre eux qu'avec un adulte, ils se comprennent mieux entre eux, c'est pourquoi le travail de groupe est important (M-D-A, 263)

En effectuant des tâches communes, les apprenants sont amenés à communiquer entre eux et à expliquer les uns aux autres la leçon. Cet enseignant considère que ces explications que les apprenants se donnent sont bénéfiques. Le groupe étant constitué d'apprenants aux profils hétérogènes et aux rythmes d'apprentissages différents, le travail de groupe est donc l'opportunité pour les apprenants qui ont moins compris la leçon pendant l'explication de l'enseignant d'apprendre de ceux/celles qui ont mieux compris, comme le dit A-C-F :

Il y a beaucoup d'élèves qui n'ont pas compris au départ mais en les mettant en groupe avec les autres, ils finiront par comprendre entre eux, c'est pourquoi le travail de groupe est très important. Tu sais parfois on minimise les enfants mais en réalité les enfants connaissent beaucoup plus de choses qu'on ne l'imagine. En fait quand tu mets les enfants en groupe, tu es parfois étonné par le résultat de leur travail, c'est leur langue donc il n'y a pas de barrière, ils t'étonnent par ce qu'ils font des fois (A-C-F, 154)

Cependant, cette entraide ne se décrète pas automatiquement. Elle doit être pensée et impulsée par l'enseignant dans la phase de la constitution des différents groupes qui doivent tenir compte de l'hétérogénéité de la classe, comme le niveau de compréhension des apprenants. A

cet effet, le groupe doit être constitué d'apprenants au rythme et au niveau de compréhension hétérogène :

Dans la manière de disposer, par exemple si tu donnes une tâche sur une leçon, tu mets celui qui a bien compris la leçon à côté de celui qui n'a pas bien compris, celui qui est retard il faut toujours le mettre avec quelqu'un qui est en avance parce que l'objectif est qu'il puisse s'épauler, que toute la classe soit à peu près au même degré de compréhension. Sinon si tu mets ceux qui ont mieux compris dans le même groupe et ceux qui n'ont pas bien compris dans leur groupe, ça n'a pas d'intérêt (D-D-B, 156)

C'est ce qui est également souligné par M-S-A :

Pour faciliter certaines tâches, il faut veiller à ce que les enfants qui comprennent plus rapidement, qui sont plus éveillés soient partagés entre les groupes, il faut mélanger quoi. Sinon si tu constitues tes groupes par hasard, parfois ce n'est pas pertinent, il faut mélanger en tenant compte du niveau de compréhension, comme ils vont s'entraider à comprendre (M-S-A, 179)

L'enseignant doit intervenir personnellement dans la constitution des différents groupes afin de dépasser les envies individuelles des apprenants qui les incitent à se mettre en groupe en fonction des affinités personnelles. De ce point de vue, les groupes ne sont pas figés, ils sont dynamiques car susceptibles de changer à chaque activité. Ce dynamisme spatial de la classe est assez éloigné de mon expérience d'apprenant. Une place était attribuée à chaque apprenant dès le début de la rentrée qu'on devait garder jusqu'à la fin de l'année. Le recours au travail de groupe rompt cette routine et permet de rendre la classe plus dynamique en favorisant la mobilité des apprenants qui peuvent changer constamment de place et de groupe. D'autres paramètres à prendre en compte est de constituer les groupes en fonction de la personnalité de chaque apprenant et leur genre :

Il faut prendre en compte le critère genre en mélangeant les filles et les garçons. Ensuite il y a des enfants qui sont timides donc il faut les mettre dans le même groupe que ceux qui sont plus éveillés, moins timides. Il y en a aussi qui comprennent plus vite, d'autres qui comprennent lentement, il faut tenir compte de ça aussi, sinon si tu mets seulement ceux qui comprennent vite dans le même groupe, c'est pas bien (A-C-F, 152)

En effet, il y a des enfants qui sont plus ou moins timides. Il est donc important pour l'enseignant de faire en sorte que les enfants timides ne se retrouvent pas dans le même groupe. Par ailleurs, la constitution des groupes doit tenir compte de l'équilibre fille-garçon de telle sorte qu'un groupe ne soit pas constitué principalement ou exclusivement d'un seul genre. Ainsi un triple critère préside à la constitution des groupes de travail chez les enseignants rencontrés, à savoir un critère basé sur le profil et le rythme d'apprentissage des

apprenants, un critère basé sur leur personnalité et un critère prenant en compte l'équilibre du genre. Il s'agit donc de constituer des groupes avec des apprenants aux profils assez hétérogènes en fonction des objectifs visés (BARLOW, 1993). Ce genre de groupes permet à l'enseignant d'atteindre son objectif principal qui est de mettre le travail de groupe au service de la compréhension puisqu'il incite, voire oblige les apprenants à s'entraider, comme l'explique ce directeur qui relate son expérience :

pour quelqu'un qui a compris cette technique, vraiment tu vas fournir moins d'efforts puisque les élèves sont là ils vont s'entraider. J'ai constaté personnellement que entre les enfants ils se comprennent mieux que entre enfants et adultes. Par exemple quand tu donnes une consigne aux différents groupes de travail, donc toi tu es le premier de la classe je suis le dernier de la classe on a un travail en commun puisque toi tu ne sais pas qui le maître va interroger mais je suis le dernier et quand je passe au tableau à l'évaluation si j'ai zéro, tu fais partie de mon groupe tu as zéro aussi, parce que je reflète le niveau du groupe. Maintenant toi tu es obligé de m'accompagner tu vas m'aider à surmonter mes difficultés, toi tu vas m'assister pour ne pas avoir zéro parce que tu es comme camarade de groupe le dernier de la classe. Tu es premier tu vas pas te retrouver dernier. Donc tu es obligé de m'assister et tu fais ça avec courage et sans te fâcher. Et là aussi, le fait que tu m'as aidé à surmonter mes difficultés c'est une fierté pour toi en tant que premier de la classe. Le dernier de la classe il passe au tableau, il a dix sur dix, le premier a aussi ce dix puisque si un membre a zéro c'est tout le groupe qui a zéro. Et si un membre du groupe a cinq, chaque membre du groupe a cinq et là ça favorise l'interaction entre les enfants et ça va créer un lien très solide entre les enfants. Ils vont commencer à se fréquenter même dans la famille. Et dans cette fréquentation c'est pour des intérêts pédagogiques, ils veillent les uns sur les autres. Et ça fait moins d'effort à fournir pour l'enseignant. Dans un groupe de dix élèves aujourd'hui, toi tu es le président du groupe, un autre est le rapporteur du groupe, le groupe est lié à son rapporteur et ce rapporteur ça change si tu veux chaque jour tu changes de rapporteur ou si tu veux aussi à chaque discipline tu changes de rapporteur et ça c'est lié à la vigilance de l'enseignant. Par exemple un élève qui est nul en numération pour rehausser son niveau pour qu'il soit au même niveau que ses camarades tu le choisis comme rapporteur pendant la leçon de numération. Le groupe sachant que celui-là est nul en numération et que c'est lui qui va rapporter là, ils vont le rapprocher et l'encadrer donc ça te fait moins d'effort » (Dir-D-A, 60)

Le travail de groupe est, de ce point de vue, une injonction à l'entraide mutuelle. Cette injonction est rendue possible par le fait de recourir à un système d'évaluation commun des rendements du groupe. Il s'agit donc pour l'enseignant de choisir un rapporteur pour chaque groupe. Ce rapporteur sera chargé de restituer le résultat du travail devant toute la classe, de laquelle restitution dépendra la note attribuée au groupe. Ainsi, la fonction du rapporteur doit revenir à un apprenant dans le besoin, ce qui poussera les autres à lui faire comprendre la leçon puisqu'il sera le représentant de tout le groupe. Au-delà de l'aspect injonctif, il faut voir

dans le travail de groupe un moyen de favoriser l'esprit du travail d'équipe, de collaboration et consolidation de leurs relations sociales, c'est aussi une façon de mettre en valeur les plus éveillés qui mettront leur savoir au service des autres et en tirent un bénéfice social et symbolique au sein de la microsociété qu'est le groupe (GARNIER, 2016), et dans la classe. Dans ce sens, le travail de groupe s'inscrit dans la continuité de ce que font les enfants en contexte social. En effet, dans les pratiques sociales de beaucoup de groupes sociaux au Mali, les enfants disposent d'une certaine autonomie quant à leur mouvement, comme on l'a vu dans la première partie de ce travail. Ils profitent donc de cette autonomie pour constituer des microsociétés ayant leur fonctionnement propre, à l'abri des regards adultes. Au sein de ces microsociétés, notamment dans les aires de jeux, se développent des liens d'entraide. Par exemple, en observant les enfants dans les espaces de jeux, il est fréquent de les voir s'entraider à bricoler tels jouets ou soulever tels objets ou encore à discuter ensemble pour prendre des décisions. Même si le travail de groupe est effectué sous la supervision de l'enseignant, il leur confère cette autonomie acquise en contexte social. Cela va certes à l'encontre des conceptions traditionnelles de l'éducation scolaire au Mali marquées par l'omniprésence du maître, l'absence d'interactions<sup>124</sup> entre les apprenants mais fait partie des changements nécessaires.

Par ailleurs, le travail de groupe permet d'alléger la charge de travail de l'enseignant. Ainsi, au lieu de s'intéresser personnellement à chaque apprenant, il s'appuie sur le groupe pour l'aider, pour l'appuyer. Il constitue en ce sens un levier pour l'enseignant, notamment quand il est dans une classe à effectif élevé. C'est d'ailleurs qu'affirme cet enseignant :

En réalité le travail de groupe nous arrange beaucoup, ça nous arrange beaucoup puisque nous on a beaucoup d'effectifs en classe en général. Mais cette année, je n'ai même pas beaucoup d'apprenants dans ma classe, je n'ai que cent apprenants dans ma classe (D-D-B, 187)

Dans un contexte éducatif marqué par des classes avec des effectifs pléthoriques, le travail de groupe apparaît comme une aide à la gestion et à l'organisation de la classe afin d'optimiser les apprentissages et de soulager l'enseignant. Le témoignage d'un enseignant, dans sa façon de gérer une classe pléthorique est particulièrement édifiant dans ce sens :

---

<sup>124</sup> Il était d'ailleurs interdit, quand j'étais encore apprenant, de discuter avec ses camarades car toute interaction avec un camarade pendant un exercice était assimilée au copiage, donc sanctionnée. Un bon apprenant c'était celui qui ne parlait pas avec ses camarades et se contentait de répondre aux questions de l'enseignant.

dans ce travail de groupe là, l'enseignant aura à fournir moins de d'efforts, par exemple je t'ai dit que j'avais une classe de deux cents élèves non, que j'avais donc une double vacation avec une cohorte le matin et une cohorte le soir. Donc il y avait cent élèves dans chaque cohorte. Un enseignant qui pratique le travail de groupe et qui l'a vraiment compris, au lieu d'avoir cent élèves dans ta classe, tu considères que tu en as dix puisque tu peux faire dix groupes de dix élèves avec chaque cohorte. C'est une question d'organisation (Dir-D-A, 58)

Pour rappel, la double vacation est une organisation très répandue au Mali, notamment dans les zones rurales et dans les quartiers populaires en milieu urbain. C'est une manière de faire face aux effectifs pléthoriques et au manque de salle de classe et/ou d'enseignants. Elle consiste à diviser une classe en deux cohortes qui s'alternent dans la même salle de classe et parfois avec le même enseignant, le matin et l'après-midi. Le travail de groupe en situation d'enseignement et d'apprentissage avec des effectifs pléthoriques permet à l'enseignant de s'appuyer sur le groupe afin de tirer vers le haut chaque apprenant. Au lieu de se consacrer à chaque apprenant dans son individualité (ce qui constituerait d'ailleurs une charge de travail hors de ses capacités dans une classe de plus de cent personnes), il prend appui sur le groupe. Il fait en sorte que le groupe, dans son fonctionnement, puisse concourir à la réalisation de chaque apprenant qui le constitue.

Tous les enseignants interrogés, ayant eu recours d'une manière ou d'une autre au travail de groupe, ont fait état de son efficacité. Ainsi, le développement d'esprit d'entraide mutuelle et de collaboration entre les apprenants, attribution d'une place importante aux apprenants dans leur apprentissage, gestion des effectifs pléthoriques et allègement de la charge de travail de l'enseignant, les avantages du travail de groupe sont énormes. Des études scientifiques confirment d'ailleurs cette tendance (GARNIER, 2016 ; BARLOW, 1993). Il est donc nécessaire de le prendre en compte dans les formations des enseignants de classes bilingues qui y font beaucoup recours. A travers les formations continues et dans les communautés d'apprentissages, on peut instaurer une culture de travail de groupe chez les enseignants, d'autant plus quand les écoles sont caractérisées par des effectifs pléthoriques. Il s'avère sans doute comme un moyen efficace pour optimiser et favoriser les apprentissages en enseignement bilingue où il est fréquemment utilisé.

#### **1.3.4. Les équations difficiles à résoudre en situation de pratiques de classes, entre fidélité au programme et aux méthodes, compréhension et effectifs pléthoriques**

Dans leurs pratiques de classe, les enseignants sont souvent confrontés à des équations difficiles à résoudre. En effet, comment l'enseignant peut concilier la course au programme et

l'exigence de faire participer tous les apprenants aux cours alors même qu'il est en face d'un effectif de classe pléthorique (plus 100 élèves)? Comment dans une telle situation, peut-il favoriser la compréhension chez chaque élève tout en respectant l'emploi du temps ? Comment l'enseignant peut-il s'adapter au rythme de compréhension de chaque apprenant dans une classe de plus 100 élèves ? Enfin comment concilier la fidélité aux méthodes d'enseignement apprises et la situation spécifique d'apprentissage de chaque élève ? telles sont quelques-unes des questions qui émergent quand on discute avec les enseignants sur leurs pratiques de classe.

Ces questions traduisent le dilemme auquel les enseignants sont confrontés. Ils sont partagés entre d'une part les exigences de la hiérarchie et d'autre part la réalité de leurs pratiques en classe. Si ces deux exigences ne sont pas toujours opposées, il arrive souvent que l'enseignant privilégie l'une au détriment de l'autre. Lors des entretiens avec des enseignants de classes bilingues, il a donc été question de leurs choix face à ces situations difficilement conciliables. On peut alors constater dans leurs réponses que les choix sont essentiellement opérés en fonction de la situation spécifique du groupe classe.

- **« *Ne jamais laisser l'enfant dans la situation d'échec...* » Quand les enseignants font passer la compréhension avant le programme**

L'exigence de terminer le programme annuel comporte le risque de marginaliser des apprenants dont le rythme de compréhension et la faculté cognitive diffèrent. Des recherches menées dans le domaine de l'éducation ont confirmé que tous les apprenants d'une classe ne progressent pas au même rythme dans tous les domaines d'apprentissage :

Il est admis que les élèves n'apprennent pas à la même vitesse ; qu'ils ne font pas, n'agissent pas de la même manière ; qu'ils ne rencontrent ni les mêmes réussites, ni les mêmes obstacles ; que certains sont confrontés régulièrement à des difficultés d'apprentissage, et que d'autres, dans certains domaines, apprennent très vite » (TOULLEC-THERY, 2017 : 4)

Le groupe classe est hétérogène dans son rapport aux apprentissages. Tandis que certains comprennent plus rapidement d'autres ont besoin de plus d'explications et de temps. Les propos d'une enseignante de classe bilingue précisent également cette différence de rythme de compréhension entre les apprenants :

Tous les enfants ne comprennent pas de la même manière et au même rythme. Dès que tu commences à travailler, il y en a qui comprennent tout de suite mais d'autres sont plus lents à comprendre. Et c'est là qu'il y'a du travail à faire parce que tu trouveras toujours dans ta

classe qu'il y a des enfants qui sont en avance par rapport à d'autres. L'enfant qui est en retard là, il faut faire quelque chose pour l'aider à avancer aussi (A-C-H, 42)

Il revient ainsi à l'enseignant d'amener tout le groupe classe dans leur diversité et hétérogénéité, à travailler, progresser afin d'acquérir des connaissances et compétences communes, donc opter en quelque sorte pour la différenciation pédagogique (TOULLEC-THERY, 2017). C'est ce qui est privilégié par des enseignants rencontrés qui, dans leurs pratiques portent une attention particulière sur des apprenants qui sont plus dans la difficulté, comme cet enseignant le précise :

Tu trouveras dans ta classe des enfants dans la difficulté pour maîtriser telle ou telle leçon. On dit que les enfants n'ont pas le même rythme d'apprentissage donc tu trouveras des enfants qui sont plus en retard sur d'autres. Quand tu sais qu'il y a des enfants qui sont vraiment dans la difficulté, tu peux mettre en place des activités qui permettent de rehausser leurs niveaux, c'est comme la pédagogie différenciée. Par exemple, si on prend une leçon comme les *mots décodables*, tu as ce qu'on appelle les mots de la semaine qu'on donne aux enfants en écriture inventée dans d'autres leçons. Mais tu as des enfants qui ne peuvent même pas écrire un mot monosyllabique ou bisyllabique sans difficulté, tu ne vas pas quand même donner à ces enfants des mots composés ou des mots de plusieurs syllabes avec les autres. Non on regroupe ces enfants-là, tu leurs donnes leurs activités à part tout comme tu donnes à ceux qui sont avancés leurs activités à part. Donc il faut essayer de les faire avancer progressivement, toujours en ayant une attention particulière pour ceux qui sont moins avancés parce que l'objectif est qu'ils puissent rattraper leur retard sur les autres (D-D-B, 146).

S'il est nécessaire de développer les mêmes compétences chez les apprenants d'une même classe selon les instructions des programmes officiels (en fonction de l'OTI du niveau d'apprentissage), les activités mises en place pour les atteindre peuvent être différentes en ce sens qu'elles doivent être adaptées au rythme d'apprentissage de chaque élève. En effet, l'indifférenciation dans l'enseignement qui consiste à enseigner la même chose, de la même manière et en même temps à tout le groupe classe court le risque de créer des écarts entre les apprenants car il renforce des différences dans l'appropriation des connaissances (TOULLEC-THERY, 2017). Il convient alors de prendre en compte les besoins spécifiques de chaque apprenant et lui proposer des activités permettant de remédier à ses difficultés. L'enseignant doit veiller dans ce sens à ne pas oublier des apprenants, surtout ceux qui sont dans la difficulté et essayer de s'adapter à la situation de chacun, comme le précise un enseignant :

Bon il ne faut pas les oublier, il faut toujours les interroger, leurs donner des activités. En même temps, il faut suivre les « meilleurs » car si tu les oublies, ils seront frustrés et si tu oublies aussi les « faibles » ils ne vont pas s'intéresser à ce que tu fais. Si je t'oublie comment



tu vas t'intéresser à ce que je fais ? donc il faut toujours cibler les enfants en fonction de leurs difficultés (A-C-F, 74)

Dans les discours des enseignants de classes, on remarque un changement important par rapport à l'enseignement classique, c'est le fait de mettre l'accent sur la compréhension plutôt que de courir au programme.

- **« *Il faut courir derrière la compréhension...* », quand les enseignants de classes bilingues mettent l'accent sur la compréhension**

En enseignement classique monolingue au Mali, il est plus fréquent pour les enseignants d'oublier les enfants dont le rythme de compréhension est plus lent. Dans son animation de classe, l'enseignant a tendance à s'appuyer uniquement sur les « bons élèves », ceux qui comprennent vite et demandent généralement la parole et répondent convenablement aux questions posées, c'est-à-dire donner les réponses attendues par l'enseignant. Quant aux autres enfants qui constituent souvent l'écrasante majorité de la classe, ils sont qualifiés de « mauvais élèves » et marginalisés. Il leur est demandé de se tenir tranquille en classe afin de ne pas perturber le cours et ils sont rarement sollicités, puisqu'ils peuvent ralentir l'élan de la classe et donc retarder l'avancement du programme. Cette différence entre l'enseignement classique et bilingue a été soulevée par une enseignante :

En enseignement classique, l'enseignant vient et il fait sa leçon. Que tu comprennes ou pas, lui il continue sa leçon, il passe avec les meilleurs élèves mais en enseignement bilingue avec SIRA, il faut mettre tous les élèves aux mêmes niveaux, même si tu as une classe de 100 élèves, il ne faut pas oublier des enfants. Par exemple si tu viens dans ma classe et que tu demandes aux élèves de prendre leurs ardoises et d'écrire « *sosan* » (lapin) ou « *saman* » (éléphant), tu trouveras très peu d'élèves qui n'arriveront pas à écrire ça correctement, il faut aller avec tout le monde » (S-D-D, 137)

Favoriser la compréhension chez tous les élèves, quel que soit leur rythme de compréhension constitue l'objectif principal de tout enseignant. Il ne s'agit donc plus de s'appuyer sur une minorité considérée comme « les meilleurs élèves » de la classe, il faut aussi essayer de faire avancer ceux qu'on considère parfois à tort comme des « mauvais élèves », car comme le dit un enseignant : « *fura ka kan ka di banabagato de ma* » (le médicament doit être administré au patient).

Le choix des enseignants de favoriser la compréhension chez tous les élèves dans le contexte malien exige d'abandonner la course au programme. En effet, si dans son annuaire statistique (2017-2018), le ministère de l'éducation nationale relève que le nombre d'apprenants par enseignant au niveau national se situe entre 45 et 50, ce chiffre cache en réalité une grande disparité en fonction du statut d'écoles (publiques ou privées) et surtout des zones géographiques (rurales ou urbaines, quartiers populaires ou résidentiels). C'est pourquoi, les écoles concernées par cette enquête, publiques et situées en zone urbaine et principalement dans des quartiers populaires, sont caractérisées par des classes à effectif pléthorique. On peut d'ailleurs considérer que l'effectif moyen est de 100 apprenants par classe. Dans ce contexte, favoriser la compréhension pour le plus grand nombre d'apprenants demande de renoncer à la course derrière le programme. C'est dans cette logique que se place beaucoup d'enseignants rencontrés, à l'instar de M-D-A :

On dit toujours il ne faut jamais laisser un enfant dans la situation d'échec. Si tu sais vraiment que tu as fait une leçon et que c'est pas réussi parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui n'ont pas compris. Euh par exemple une leçon comme les mots décodables, tu as fait ça mais beaucoup n'ont pas compris, bon la prochaine fois, au lieu de commencer une nouvelle leçon, il faut revenir sur la leçon précédente qui n'a pas été comprise. Ne laisse pas l'enfant dans la situation d'échec quoi, tu peux mettre en place des activités ou donner davantage d'exercices jusqu'à ce qu'il comprenne. Comme on le dit il ne faut pas courir derrière le programme, il faut courir derrière la compréhension (M-D-A, 263)

Faire de la compréhension le but ultime de l'acte d'enseignement et d'apprentissage semble être le crédo des enseignants des classes bilingues. Il y a donc chez ces enseignants une volonté de dépasser une obligation hiérarchique qui consistait à vouloir finir le programme annuel, parfois au détriment des apprenants. Cette volonté est au cœur des propos de A-C-F :

Mais si tu veux courir derrière le programme et laisser les enfants de côté, est ce que l'objectif est atteint ? non. C'est vrai qu'il y a un programme qu'il faut suivre mais si tu décides de suivre le programme au détriment des enfants, bon tu as quand même travaillé mais *i ka bara kera sanji korɔ wɔsi ye* (ton travail c'est comme suer sous la pluie), ça ne sert à rien. C'est pour cette raison qu'il y a des moments où je peux accuser une semaine de retard sur le programme. En tant qu'enseignant, si tu fais une leçon, tu sais bien si la leçon a été comprise ou pas à travers le comportement des enfants. Si c'est pas compris, il faut revenir là-dessus, faire des exercices. Dans ta classe, tu peux avoir une dizaine d'apprenants qui comprendront toujours vite ce que tu fais, donc si tu te réfères seulement à ces enfants, tu risques de laisser les autres de côté (A-C-F, 78)

L'époque où les enseignants ne cherchaient qu'à finir le programme semble révolue. Ils sont davantage focalisés sur la compréhension. Cette révolution chez les enseignants de classes bilingues est en partie impulsée par le programme SIRA qui, dans ses missions de suivi des

classes et de supervision auprès des enseignants prend essentiellement en compte la capacité des élèves à lire. Dans le cadre du programme SIRA, l'enseignant n'est pas évalué par sa progression dans le programme mais plutôt par la capacité de ses élèves à lire et à écrire. C'est pour cela que les missions de suivi dans les classes consistent principalement à faire lire et écrire des mots, des phrases et des textes par les apprenants. En plus, le programme SIRA insiste particulièrement sur la nécessité de faire participer tous les apprenants, ce qui incite les enseignants, comme on vient de le voir, à essayer d'impliquer toute la classe. Dans ce sens, lors des suivis de classes, les encadreurs et superviseurs peuvent interroger n'importe quel apprenant et l'enseignant est également évalué en fonction du nombre d'apprenants capables de lire et écrire. Par ailleurs, la situation de l'école malienne étant marquée par des perturbations liées aux grèves depuis presque une décennie, l'obsession à terminer le programme annuel quand le cumul des jours travaillés dans l'année scolaire ne dépasse pas 3 à 6 mois relève d'une illusion. Il faut dans ce contexte chercher des résultats pratiques plutôt que terminer le programme.

Dans leur entreprise de mettre la compréhension au cœur de l'acte d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants de classe bilingue marquent aussi une certaine distance avec l'application stricte des méthodes d'enseignement apprises lors des formations.

- **« Ni ba dɔn fɛn o fɛn kapi n'a bɛ famunyalɪ lase denmiseninw ma o kɛ<sup>125</sup>... » ou le dépassement du dogmatisme méthodologique**

Une grande part des formations dispensées aux enseignants est consacrée aux questions méthodologiques, l'objectif étant de former les enseignants aux techniques ou méthodes d'enseignement de telle ou telle matière. Ainsi, dans le milieu enseignant au Mali, on estime que l'enseignement de chaque matière obéit à une démarche méthodologique particulière qu'il est important de bien maîtriser pour l'enseigner. S'il convient de souligner l'importance de cet ancrage méthodologique des formations, notamment pour aider les jeunes enseignants à savoir orienter leurs actes pédagogiques et didactiques, il faut aussi reconnaître qu'il participe à la construction d'une conception de l'enseignement comme « *un ensemble de routines pédagogiques considérées comme des « recettes » qu'il suffirait d'appliquer, car adaptables à toute situation d'enseignement-apprentissage* » (SARRE, 2019 :2). Une telle conception conduit aux pratiques du *maitre artisan* (GEEKIE, 2010), c'est-à-dire comme une application stricte et systématique des techniques et méthodes apprises, un suivi rigoureux des conseils

---

<sup>125</sup> Tu fais tout ce tu sais faire pour faciliter la compréhension chez les élèves.

reçus que l'on consolide avec le temps et l'expérience. Cependant, l'enquête de terrain confirme que des enseignants de classes bilingues prennent une certaine distance avec une telle conception de l'enseignement pourtant répandue au Mali et qui leur est inculquée depuis la formation initiale. En effet, ces enseignants semblent se détacher de ce qu'on peut appeler le dogmatisme méthodologique qui consiste, dans l'enseignement, à un suivi rigoureux d'une démarche méthodologique, à l'application des recettes toute faite dans la conduite d'une leçon. Ainsi, lors des entretiens menés auprès des enseignants, environ vingt enseignants sur les vingt-six interrogés ont affirmé qu'ils n'hésitaient pas à dépasser les démarches méthodologiques standard apprises lors des formations pour aider les apprenants à comprendre. C'est le cas de O-T-B qui précise que :

même si ce n'est pas dit dans les démarches méthodologiques, parce que tu sais être enseignant c'est ça aussi, tout ce qui permet à tes enfants de comprendre, toute manière d'enseignement qui favorise la compréhension chez les apprenants, il faut le faire. Euh si tu sais que telle manière d'enseigner ou d'expliquer permet aux enfants de comprendre, tu le fais, même ce n'est pas dit, ça ne fait rien, tu ajoutes ça à tes connaissances, ça n'enlève rien à ce que tu sais faire » (O-T-B, 54)

Selon ce point de vue, l'enseignant ne doit pas se considérer comme prisonnier ou limité par des standards méthodologiques qu'on lui enseigne et conseille. Il peut sortir du cadre en faisant appel à d'autres manières de faire, d'autres stratégies d'enseignement, pourvu que l'objectif soit atteint, comme l'a signifié M-D-A :

*N'i ba don fen o fen kaji n'a be famunyali lase denmiseninw ma o ke* (tu fais tout ce tu sais pour faciliter la compréhension chez les élèves), l'ensemble des techniques et des stratégies, tout ce qui favorise la compréhension chez les enfants pour que l'objectif soit atteint, il ne faut pas hésiter à faire, c'est ça être enseignant aussi, il faut créer des choses même si ce n'est pas dans les guides (M-D-A, 7)

Dans sa pratique d'enseignement, l'enseignant ne doit pas perdre de vue son objectif qui est de faire comprendre la leçon à tous les apprenants au profit d'une stricte fidélité aux démarches méthodologiques standards. Ainsi, les méthodes ne constituent que des moyens pour atteindre cet objectif. C'est pourquoi, si l'usage des méthodes standards ne permettent pas d'atteindre l'objectif, l'enseignant peut se permettre d'avoir recours à d'autres techniques et stratégies d'enseignement qu'il crée, puisque les guides et manuels pédagogiques ne peuvent pas tout prévoir, c'est ce qui est avancé par A-F-F :

Lors des formations, on nous montre comment utiliser les guides ainsi que les démarches méthodologiques à suivre pour chaque leçon. Mais dans le domaine de l'enseignement quand tu te retrouves en classe, tu expliques quelque chose à 'apprenant, il ne comprend

pas, tu dois donc recourir à d'autres méthodes pour qu'il comprenne et que l'objectif soit atteint, même si ces méthodes ne sont pas prévues par le guide (A-F-F, 123)

Si lors des formations, on s'efforce si bien que mal à outiller les enseignants de démarches à suivre pour dispenser chaque leçon, dans la pratique d'enseignement entre les quatre murs de la classe, l'enseignant est parfois confronté aux limites de ces démarches apprises. Ainsi, sortir de la routine méthodologique et pédagogique pour traiter des cas particuliers est une nécessité :

Bon c'est une obligation parce que un enseignant ne doit pas être à court de solution, c'est une obligation. Si, en tant qu'enseignant, je vois un apprenant dans la difficulté, même si la solution à cette difficulté n'est pas dans le guide mais je ne dois pas laisser l'enfant dans la difficulté comme ça, l'enseignant ne doit pas laisser l'enfant dans la difficulté. Tu dois tout faire pour le faire sortir de cette difficulté, ça c'est obligatoire (D-D-B, 142)

Au regard de ces témoignages, on peut dire que l'enseignement nécessite, au besoin, un dépassement des méthodes standards, de la créativité et de la flexibilité. Si l'apprentissage des démarches méthodologiques propres à chaque leçon dans les formations initiale et/ou continues peut donner un caractère figé et fixe à l'enseignement en faisant croire qu'elle s'enseigne de la même manière, partout et à tous les enfants, la réalité des pratiques de classes révèle son caractère très complexe et dynamique. C'est dans cette perspective que l'agir enseignant, c'est-à-dire ce qu'un enseignant fait entre les murs de la classe en face des élèves et avec eux, a été envisagé comme un ensemble de gestes ajustés (BUCHETON, 2009 ; BUCHETON et SOULE, 2009). Autrement dit, l'immédiateté des pratiques de classes (ce qui se passe dans la classe au moment où l'enseignant dispense une séquence particulière) et l'exigence de s'adapter au programme, à la séquence et aux objectifs de la séquence ainsi qu'au rythme d'apprentissage des apprenants nécessitent de nombreux ajustements. L'usage d'une langue familière à l'apprenant comme médium d'enseignement et d'apprentissage est un facteur important dans cette nouvelle configuration.

C'est ainsi que la théorisation de l'agir enseignant et ses implications pédagogiques et didactiques (BUCHETON, 2009) est en quelque sorte une invitation à dépasser les modèles de formations trop prescriptifs. En effet, en situation de pratiques de classes, « *les enseignants découvrent souvent que les réalités de la classe sont bien éloignées de leur formation initiale d'enseignants, y compris ceux qui sont persuadés avoir compris ce qu'ils ont appris en école normale et en dépit du fait que la plupart, pour ne pas dire tous, ont effectués des stages d'enseignement pratique* » (GEEKIE, 2010 :77). C'est pourquoi, au lieu de former les enseignants à la reproduction de démarches méthodologiques et au suivi de routines

pédagogiques et didactiques, il convient mieux, dans les instituts de formation, de faire « *des futurs enseignants des penseurs, stratèges, chercheurs et intellectuels qui contribueront à transformer l'enseignement de leur discipline* » (SARRE, 2019 :2). La formation initiale peut inclure des modules en ingénierie pédagogique pour permettre aux enseignants de mieux s'adapter aux situations spécifiques de chaque contexte d'enseignement et mieux ajuster leur agir. Au lieu d'être une finalité, cette formation initiale doit être considérée comme un point de départ visant à développer la réflexivité chez les enseignants pour leur développement professionnel (GEEKIE, 2010). La pratique réflexive, moyen d'autoformation, permet aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques (s'auto-évaluer pour voir ce qui a marché ou moins bien marché et en tirer une conclusion), examiner les théories et méthodes qu'on leur enseigne afin de réfléchir à leur pertinence par rapport à des situations d'enseignement concrètes et le cas échéant, procéder à des ajustements nécessaires.

Au Mali, le déploiement de l'enseignement bilingue nécessite cette réorientation stratégique et philosophique de la formation des enseignants. En effet, dépassant la barrière linguistique avec la prise en compte des langues locales, la pratique réflexive est le garant de l'efficacité de l'agir enseignant articulant les cinq pôles des préoccupations : *pilotage de la leçon-l'atmosphère-le tissage-étape* organisées autour de *l'objet savoirs* à enseignés, autrement dit le *multi-agenda des préoccupations enchâssées* (BUCHETON et SOULE, 2009). En mettant en évidence la nécessité d'effectuer les premiers apprentissages dans une des langues premières de l'apprenant et en se focalisant davantage sur les résultats pratiques plutôt que sur des considérations méthodologiques, le programme SIRA donne plus de libertés aux enseignants dans leurs choix de démarches méthodologiques. On peut dire que cela est une façon de pousser les enseignants vers la réflexivité dans la mesure où ces derniers n'hésitent pas à sortir du cadre routinier. Cependant, la pratique réflexive peut davantage être explicitée et inscrite au cœur de la formation initiale des enseignants au sein des IFM. Elle doit également faire partie intégrante des formations continues sur lesquelles s'appuie l'enseignement bilingue.

Après avoir parlé des changements qu'exige l'enseignement bilingue chez l'enseignant dans ses pratiques et dans sa conception de l'enseignement et l'apprentissage, il s'agit de s'intéresser aux bénéfices pédagogiques et aux avantages sociaux de ce dispositif d'enseignement qu'est l'enseignement bilingue pour l'enfant.

## **Chapitre 5 : atouts et limites de l'éducation bilingue au Mali**

### **1. Les atouts de l'enseignement bilingue : entre avantages pédagogiques et bénéfices sociaux**

L'enquête de terrain n'avait pas pour objectif principal de montrer les bénéfices pédagogiques de l'enseignement bilingue. En effet, plusieurs études ont déjà montré les bénéfices pédagogiques des systèmes éducatifs qui prennent en compte une des langues premières de l'enfant (DABENE, 1994 ; CUMMINS, 2001 ; MAURER, 2007 ; NOUNTA, 2015). L'objectif ici est de poser un nouveau regard sur cette question partant des observations de pratiques de classes effectuées ainsi que des entretiens et discussions que l'on a eus avec les acteurs éducatifs (enseignants, directeurs...).

#### **1.1. Les bénéfices pédagogiques et les avantages sociaux de l'enseignement bilingue**

A partir des discours d'enseignants et les observations des pratiques de classes, on fera ressortir quelques bénéfices pédagogiques et avantages sociaux que comporte l'enseignement bilingue pour les apprenants.

##### **1.1.1. « *a famuyali ye yɔrɔ nin kelen ye...* », quand l'éducation bilingue permet une compréhension rapide par rapport à l'enseignement classique**

L'un des bénéfices pédagogiques de l'enseignement bilingue est qu'il permet aux apprenants d'accéder à une compréhension rapide des contenus enseignés. En effet, le recours à une langue connue des enfants casse la barrière qui les séparait du sens véhiculé. C'est pourquoi, tous les enseignants rencontrés sont unanimes sur le fait que les enfants comprennent mieux en enseignement bilingue qu'en enseignement classique où l'usage exclusif du français constitue une véritable barrière à la compréhension. C'est le sens des propos développés par cet enseignant :

moi j'ai enseigné à tous les niveaux du premier de l'école fondamentale, excepté la troisième année, tu vois. Je vais te dire une chose, c'est qu'il n'y a rien de mieux pour un enfant que d'apprendre dans sa propre langue. Il faut voir aujourd'hui les classes de septième, huitième, neuvième et même au lycée, les apprenants sont incapables de comprendre un simple texte. Parce que pour comprendre un texte, il faut d'abord connaître le sens de ce qui est dit dedans. En français, tu exposes un texte aux apprenants suivis des questions de compréhension et tu demandes aux apprenants de répondre, mais ils ne comprennent même pas ce qui est dit dans le texte comment tu veux qu'ils répondent aux questions de compréhension. Alors qu'en bamanankan, dès que tu exposes un texte, les apprenants comprennent tout de suite, ils répondent à toutes les questions que tu leur poses, c'est ça la différence, donc je trouve que le curriculum c'est meilleur (B-D-F, 68)

Cet enseignant prend l'exemple de l'enseignement de la lecture afin de montrer la facilité de compréhension de l'enseignement bilingue par rapport au système classique. L'enseignement de la lecture n'est pas une tâche facile aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants dans le système classique. Face à un texte exclusivement écrit en français et encore plus dans un français normé éloigné des variétés endogènes, les apprenants, surtout au niveau de l'école primaire sont désarmés car ils éprouvent des difficultés à accéder au sens. La lecture y est réduite à une simple activité de déchiffrage et de décodage du texte. Or, bien qu'étape nécessaire et préalable, la lecture va au-delà du décodage et du déchiffrage. Elle implique une activité de découverte de sens (MAURER et al., 2014). Autrement dit, lire un texte est indissociable de sa compréhension.

Cependant, la compréhension n'est possible dans le système classique qu'à travers la traduction du texte en langue locale. C'est pour cette raison que les enseignants qui tiennent à ce que les apprenants comprennent doivent traduire le texte. De ce point de vue, j'ai encore le souvenir vif d'un cas qui m'a particulièrement marqué lorsque j'étais en troisième année fondamentale. Il s'agit de la lecture d'un conte intitulé « *Habi, l'orpheline*<sup>126</sup> ». Après être passé par les habituelles étapes d'une séance de lecture (lecture silencieuse, lecture par l'enseignant puis par les élèves et les questions de compréhension), le texte ne suscita aucune émotion particulière jusqu'à ce qu'il soit intégralement traduit en bamanankan par l'enseignant. Il s'agit de l'histoire d'une petite orpheline nommée Habi, privée de nourriture par sa marâtre. Cette orpheline doit sa survie à un figuier au pied duquel elle chante en le suppliant de s'abaisser pour qu'elle se nourrisse de ses fruits. Voyant que l'orpheline se nourrit mieux que sa propre fille à qui elle réserve toute la ration alimentaire, la « méchante femme » l'oblige à lui faire savoir son secret. Obligée, l'orpheline la conduit au pied du

---

<sup>126</sup> Le texte est dans l'unité 6 du livre de français 3ème année fondamentale de la collection DJOLIBA.



figuier qu'elle supplie de s'abaisser comme à l'accoutumée. La marâtre y grimpe, se sert des figues. Habi ordonne à l'arbre de s'élever haut jusqu'à ce qu'elle obtienne la promesse qu'elle ne sera plus victime de maltraitance. Après avoir regagné le sol, la femme méchante eut une telle honte qu'elle se transforma en une grosse mouche et disparut dans la nature. C'est grâce à la traduction en bamanankan que cette histoire a pu mettre toute la classe dans un vif état émotionnel.

Dans le système classique où les textes sont exclusivement en français, l'étape de la traduction est une condition nécessaire à la compréhension alors qu'elle est interdite par les dispositions réglementaires<sup>127</sup>. Les enseignants ne sont pas censés avoir recours aux langues locales en classe. Dans les cas où les apprenants ne comprennent pas, ils doivent reformuler ou utiliser le registre non verbal (gestes, mimiques...). Or, dans l'enseignement bilingue, l'usage des deux langues est légitime et autorisé. La compréhension des textes écrits en langue locale ne pose pas de problèmes aux apprenants surtout en début de scolarisation, comme le note B-D-F :

Dans l'enseignement bilingue, la compréhension est facile, c'est très rapide pour les apprenants. Par exemple quand tu étudies un texte en bamanankan avec les apprenants, vous lisez et après dès que tu poses une question, tout le monde répond facilement. Pour moi c'est le meilleur système. (B-D-F, 70)

L'une des différences fondamentales donc et non négligeable entre l'enseignement bilingue et l'enseignement basé sur le français uniquement est la facilité de compréhension en lecture quand le texte est écrit dans la langue locale. L'enseignant n'a plus besoin de passer par de longues étapes de reformulations et de traduction. Certes, on peut rencontrer des difficultés de compréhension en enseignement bilingue, mais ces difficultés ne sont pas imputables à une barrière linguistique mais liées à des référents éloignés du vécu des apprenants. A cet égard, une enseignante donne deux exemples de textes lors d'un entretien. Il s'agit des textes portant sur « *Masamuso ka masirifenw* » (les parures de la reine) et « *Gesedala* » (le tisserand) :

Un jour on étudiait le texte portant sur « *Gesedala* » (tisserand), il y a eu un petit souci car les apprenants ne savaient pas c'est quoi un tisserand. C'est le cas aussi avec le texte « *masamuso ka masirifenw* » (les parures de la reine), ils savent pas qu'est-ce que c'est. Quand tu demandes aux enfants qu'est-ce qu'une reine ils ne savent pas, mais quand tu leur demande ce qu'est *labenin fenw* (les parures d'une femme), ils connaissent ça et ils te répondent : chaînes, boucles d'oreilles (F-K-C, 109)

---

<sup>127</sup> Dans les faits, ces dispositions réglementaires ne sont pas respectées dans beaucoup de cas comme on le verra ultérieurement.

Il s'agit des cas où le texte porte sur des phénomènes sociaux éloignés du vécu des apprenants. De nos jours, les tisserands se font rares au Mali et encore plus dans une ville comme Bamako. Des enfants n'ont donc jamais vu un tisserand, ce qui ne facilite pas la compréhension. Il en va de même pour les parures d'une reine, un texte qui renvoie à l'époque des royaumes, méconnue des enfants à cet âge. D'ailleurs, les mots bamanankan employés pour décrire ces objets ne sont pas dans le répertoire linguistique des enfants. Comme l'a dit l'enseignante, un effort supplémentaire à recontextualiser ces textes est nécessaire pour les faire comprendre. Mais cet effort n'est pas du même ordre que la barrière linguistique.

Par ailleurs, si l'on considère la classe comme une structure sociale, un reflet de la société où se crée une dynamique de groupe entre des individus partageant un but commun (MOORE et SABIÈRE, 2012 ; CUREL, 2011), il est indéniable que la langue médium des interactions didactiques entre ces individus jouent un rôle crucial. En effet, le fait que la langue des interactions didactiques soit partagée par tous les interactants permet une compréhension rapide des messages véhiculés, comme le note M-S-A :

en enseignement bilingue les enfants comprennent rapidement, ils comprennent très rapidement. Quel que soit la leçon que tu exécutes, la compréhension est très rapide, parce que si tu prends le temps d'exécution de la leçon, parfois en cinq minutes seulement, la majorité des élèves captent l'essentiel de la leçon (M-S-A, 90)

Il est clair quand l'on veut faire passer rapidement et facilement un message, il faut le formuler dans une langue que le destinataire comprend. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la facilité de compréhension évoquée par les enseignants. L'enseignement bilingue traduit cette évidence dans les interactions de classes. La facilité de compréhension rend l'exécution de la leçon plus rapide, par rapport à l'enseignement en français :

Quand on observe la manière dont on procède en enseignement bilingue, tu te rends compte que dès que tu dis quelque chose, les enfants comprennent rapidement. Dès que tu le dis en bamanankan, ils le comprennent. Il y a des leçons que tu prépares en trente minutes mais tu prends maximum vingt minutes à les exécuter. En vingt minutes maximum, tu trouveras que les enfants ont compris (A-C-F, 42)

Par rapport à cette rapidité d'exécution en enseignement bilingue, on voit souvent les enseignants bilingues dire que la préparation est plus difficile que l'exécution. Et inversement, en enseignement classique, la préparation serait plus facile que l'exécution qui demande beaucoup plus d'efforts à l'enseignant en classe avec faible taux de compréhension pour les

apprenants. C'est ce qui explique d'ailleurs toute la différence entre les deux approches selon un enseignant dans cet extrait que l'on a déjà cité :

La différence qui existe entre les deux approches, selon moi c'est qu'en enseignement bilingue, les apprenants comprennent beaucoup mieux qu'en classique. Vraiment en enseignement classique, il y a trop de va et vient, l'enseignant fournit beaucoup trop d'efforts. Mais avec le bamanankan, les apprenants comprennent tout ce que tu dis. Donc ton objectif est déjà atteint quand les apprenants comprennent ce que tu dis, parce que en tant qu'enseignant, tu as beau avoir pris soin de bien préparer ta leçon mais si les apprenants ne comprennent pas, l'objectif n'est pas atteint. On ne peut pas être bon enseignant en laissant de côté les apprenants. Avec le bamanankan, le résultat c'est immédiat, les enfants se retrouvent mieux (A-C-F, 46)

On peut mettre les propos de ces enseignants sur la facilité et la rapidité de compréhension en enseignement bilingue en exergue avec leurs expériences dans l'enseignement classique dans lequel l'accent est beaucoup mis sur la mémorisation. Faute de comprendre ce que l'enseignant dit, l'apprenant le mémorise. Or pour un apprenant, la compréhension de ce qui se fait dans la classe favorise la motivation.

### **1.1.2. Des apprenants « motivés », « décomplexés », quand l'enseignement bilingue donne le « goût » et « l'envie » d'apprendre**

Dans l'enseignement classique monolingue basé exclusivement sur le français, l'on a longtemps mis en marge les pratiques linguistiques réelles des apprenants. Or ce système d'enseignement dans lequel les activités de classes se déroulent dans une langue pas ou peu connue des apprenants constitue un frein à leur engagement dans la classe. En effet, l'exclusion de la langue première des enfants en situation d'apprentissage est néfaste pour l'enfant, car « *que ce soit par inadvertance ou intentionnellement, quand nous détruisons la langue de l'enfant, nous provoquons une rupture dans la relation avec les parents et les grands-parents, nous sommes en contradiction avec ce qui est l'essence même de l'enseignement* » (CUMMINS, 2001 :16). Le recours à une langue dans laquelle les apprenants disposent peu ou pas de compétences communicatives renforce leur sentiment d'insécurité linguistique (BLANCHET, CLERC et RISPAIL, 2014). L'une des conséquences de cette insécurité linguistique est qu'elle peut conduire à mettre beaucoup d'enfants en situation de mutisme en classe :

Les enseignants associent fréquemment le manque de compétence dans la langue d'instruction à la paresse, à un manque d'intelligence ou à une attitude peu coopérative de la part des élèves. Ce type d'attitude peut les inhiber gravement et créer une angoisse en matière d'apprentissage d'une langue ou de l'apprentissage en général. Pour éviter d'être

humiliés devant leurs camarades, certains élèves ne se proposent plus pour répondre à des questions en classe. En Afrique, on observe couramment cette attitude chez les filles qui essaient de ne pas être ridiculisées et s'abstiennent donc de parler si la langue d'instruction ne leur est pas familière (ALIDOU et BROCK-UTNE, 2006).

En plus de ce mutisme, l'exclusion de la langue de l'apprenant dans son apprentissage peut également entraîner un manque d'envie pour les études et constituer un facteur de démotivation, d'où le taux relativement élevé de redoublement et d'abandon scolaire dans le système d'enseignement classique. L'enseignement bilingue, en cassant la barrière linguistique, est une réponse efficace à cette situation. Le recours à la langue de l'apprenant en contexte d'enseignement et d'apprentissage lui permet de gagner en assurance et de s'impliquer dans ses études. Il incite les enfants à s'intéresser aux études et à l'école, comme l'a souligné un enseignant :

chez nous dès la première année, tu verras des enfants qui sont pressés de venir à l'école. En fait tu vois beaucoup d'enfants, on dit qu'ils n'aiment l'école, qu'ils n'aiment pas l'école, en réalité ils ne comprennent ce qu'on leur dit en classe, c'est pour cela qu'ils n'aiment pas l'école (D-D-B, 248)

Le manque d'intérêt des apprenants pour les études s'explique en partie par le fait qu'ils ne comprennent pas ce qui se dit en classe, comme le confirme un autre enseignant :

quand tu ne comprends pas quelque chose, tu ne peux pas t'intéresser à cette chose-là, c'est clair (O-D-B, 249)

Les propos de cet enseignant sur la capacité de l'enseignement bilingue à susciter l'envie et la motivation des apprenants pour les études peuvent être confirmés par des évaluations. Plusieurs études ont fait état d'une baisse de taux de déperdition et de redoublement dans les écoles bilingues dont les apprenants ont cinq fois moins de risque de redoublement de leur année et trois fois moins de risques d'abandonner leurs études au niveau du cycle primaire par rapport à ceux qui sont dans les écoles classiques monolingues (CALVET, 1981 ; Banque Mondiale, 2005). Le recours à la langue de l'enfant, notamment dans l'éducation de base est un facteur incitatif et de motivation pour les apprenants :

Les enfants qui commencent en enseignement classique et ceux qui commencent en enseignement bilingue, leur différence, c'est que tu trouveras qu'en enseignement bilingue, les enfants sont motivés, ils sont motivés d'apprendre parce qu'ils n'ont aucun complexe parce que c'est leur langue. Ils comprennent tout ce qu'on leur dit. Donc si l'enfant est motivé, cela favorise forcément la compréhension (D-D-B, 43).

Décomplexés et se sentant à l'aise avec la langue d'enseignement, les apprenants sont contents de s'impliquer dans les activités de classe qui prennent en compte leurs besoins :

Réellement l'enseignement bilingue, ça égaie les enfants parce que son besoin est pris en compte, le besoin de l'enfant est pris en compte, parce que tu vois qu'ils sont contents et ils s'intéressent à la chose quoi (M-S-A, 137)

L'enseignement bilingue permet d'éviter la situation de mutisme et d'inaction qui caractérise l'apprenant dans la classe. L'utilisation de sa langue, une langue parlée dans son environnement familial et/ou social lui permet de s'éveiller en classe et de retrouver le goût des études comme l'explique une enseignante :

ça éveille les enfants, ça leur donne le goût d'apprendre. Tu sens cela chez eux. Tu vois qu'avec le bamanankan, les nouveaux apprenants trouvent du goût aux études. En une semaine seulement tu verras qu'ils arrivent à mieux s'adapter à l'école alors qu'avec le système classique, tu trouveras que des enfants peuvent faire un à deux mois sans parvenir à s'intégrer, tu verras qu'ils s'enfuient toujours de l'école et les parents les ramènent à chaque fois, jusqu'à deux mois après la rentrée, ils ne font que s'enfuir à la maison, les parents les accompagnent chaque fois (S-D-D, 172).

Les enseignants remarquent que l'utilisation exclusive du français ne permet pas aux enfants de se retrouver en classe et d'y prendre plaisir. C'est pour cette raison que l'un des avantages de recourir à l'une des langues de l'apprenant au début de ses apprentissages favorise une meilleure adaptation en classe, comme les enseignants l'ont témoigné, et qui est également mis en exergue dans ce passage de Joseph Poth :

c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression<sup>128</sup>.

En plus des avantages explicitement pédagogiques, l'enseignement bilingue renferme également des bénéfices sociaux, en ce sens qu'il permet une meilleure intégration de l'apprenant dans le paysage scolaire et fluidifie sa relation avec l'enseignant.

### **1.1.3. L'enseignement bilingue, facteur d'une meilleure intégration de l'enfant à l'école et une relation de proximité avec l'enseignant**

Les premiers jours dans les écoles maliennes sont marqués par des cris de joie des apprenants qui fêtent leurs retrouvailles après trois mois de vacances mais aussi par des pleurs de nouveaux apprenants, privés de leurs activités de jeux quotidiens, de petites gâteries à la

---

<sup>128</sup> Cité dans Nounta (2015 :19)

maison et qui découvrent pour la première fois ce lieu qui leur semble si étrange. C'est dans ce sens que S-D-D parlait d'enfants, qui après un à deux mois à l'école n'arrivent pas à y trouver leur place et s'enfuient constamment à la maison. Ce constat prend tout son sens sur le terrain investigué où la précarité des conditions socio-économiques conduisent les parents à inscrire les enfants assez tôt à l'école (parfois dès l'âge de 5 ans). Faute d'écoles maternelles publiques<sup>129</sup>, l'école constitue un refuge pour les enfants dont les mamans s'activent à longueur de journées sur les marchés à la recherche du pain quotidien. L'intégration de ces enfants à l'école dont certains n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarisation normale (6 ans) est un défi pour les enseignants. Les enfants découvrent donc dès l'âge de 4-5 ans un nouvel environnement et des nouveaux visages. Et si en plus d'être des étrangers pour l'enfant, les enseignants se mettent à lui parler et à l'enseigner dans une langue « étrangère », qu'il a peu entendue et qu'il ne comprend pas, l'enfant se retrouve perdu, coupé de son expérience de vie familiale et sociale. L'exclusion de la langue de l'enfant par l'école rend difficile son intégration à l'école, comme l'explique cet enseignant :

la différence entre le système classique et l'enseignement bilingue, c'est que l'enfant a déjà appris à parler dans une langue dans sa famille, la langue dans laquelle ses parents lui parlent. Il est habitué à parler dans cette langue. Mais s'il vient à l'école dans le système classique, il se verra dans un milieu qui est étranger pour lui, à une place dont il ne comprend pas les tenants et aboutissants. Bon nous tous on a étudié dans cette situation, on a beaucoup de camarades d'école qui ont rencontré des difficultés qui les ont fait échouer, s'ils avaient eu la chance d'étudier dans l'enseignement bilingue, ils auraient pu s'en sortir. Donc moi je trouve qu'il y a des difficultés, de ce point de vue, dans l'enseignement classique (O-T-B, 22)

Face à cette situation, l'enseignement bilingue peut se positionner comme un rempart. L'utilisation de la langue première de l'enfant, dans une approche sociodidactique de la pluralité linguistique (DABENE et RISPAIL, 2008 ; BLANCHET, CLERC et RISPAIL, 2014) permet d'établir le pont entre le vécu social et/ou familial de l'enfant et l'école qui s'inscrit désormais non pas en rupture mais dans la continuité de son expérience de vie dans la famille et dans la société. C'est un moyen pour réussir une intégration harmonieuse des enfants dans la vie de l'école et en classe. Selon O-T-B, le fait pour l'enseignant de parler à l'enfant dans sa langue permet de créer une affinité dans la relation enseignant-apprenant :

en enseignement classique, l'enfant a peur de l'enseignant parce qu'il te voit un peu comme un étranger. Bon une personne dont on ne comprend la langue, on prend ses distances au

---

<sup>129</sup> Selon le rapport d'évaluation de l'Education Pour Tous (EPT) élaboré le MEN, le taux de scolarisation au préscolaire était de 37% en 2014.

début quand même, l'enfant a peur de se rapprocher de l'enseignant au début. Alors qu'avec le bamanankan, non seulement quand tu poses une question on te répond rapidement mais en plus, ça permet de créer une harmonie entre les enfants et l'enseignant. Ils n'ont pas peur de s'approcher de toi, ça vous rapproche (O-T-B, 30)

Les langues, dans leur fonction divergente (BLANCHET, 2012) permettent aux individus de s'identifier les uns par rapport aux autres. Les langues unissent autant qu'elles divisent. En fonction des langues et/ou des variétés de langues, l'individu peut être amené à se sentir plus ou moins proche, plus ou moins éloigné de telle personne ou groupe. Cette fonction identificatrice des langues est déployée dans la vie courante et dans tous les domaines. Ainsi, en arrivant dans un nouvel environnement, on a tendance à se rapprocher des individus dont on partage les pratiques linguistiques. En plus, il est plus pratique de trouver la sympathie d'une personne en lui parlant sa langue si on est perçu par cette dernière comme un étranger<sup>130</sup>. En parlant à l'enfant dans la langue qu'il parle en famille ou dans la société, l'enseignant casse, au moins partiellement, la barrière qui les sépare. Il donne à l'enfant, timide au début, l'audace et le courage de se rapprocher de lui. Autant l'enseignement classique renforce la distance sociale qui sépare l'école de l'environnement écolinguistique de l'enfant, autant l'enseignement bilingue (prenant en compte la langue de l'enfant) permet de les rapprocher et donc faciliter l'intégration et l'adaptation de l'enfant. La langue première de l'enfant est un appui important dans sa relation à l'environnement école et surtout au début de sa scolarisation, comme le montre Nounta :

La langue maternelle de l'enfant est le pivot de son identité culturelle. Elle joue un rôle primordial dans le développement psychomoteur, cognitif, socio-affectif et moral de celui-ci. Elle constitue le fondement de son sentiment sécuritaire en matière linguistique, car elle lui permet de traduire adéquatement la réalité du milieu. Ce qui justifie largement la nécessité d'y recourir pour la scolarisation au moins initiale » (NOUNTA, 15 :18).

Le recours à la langue première de l'enfant dans sa scolarisation primaire relève d'une nécessité capitale. Tout en facilitant, les premiers apprentissages, il permet une capitalisation rapide des acquis.

#### **1.1.4. L'enseignement bilingue permet un décollage rapide dans les enseignements fondamentaux**

Le contexte éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne est marqué par une profonde crise dans les apprentissages fondamentaux (lecture-écriture et mathématiques) depuis

---

<sup>130</sup> Quand j'étais en Algérie, j'avais l'habitude d'utiliser ma petite compétence en arabe algérien, ce qui m'était bien bénéfique. Non seulement, je bénéficiais des sourires, mais en plus on 'accordait des petites réductions sur le marché ou lorsque je prenais un taxi.

plusieurs décennies (PUREN et MAURER, 2018). D'ailleurs, le dernier rapport du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN n'est pas encourageant. Il ressort que plus de 55% des apprenants n'ont pas atteint le seuil de compétences en lecture-écriture dans la langue d'enseignement. Sur le plan national au Mali, les résultats de l'étude EGRA<sup>131</sup> (2019) menée dans trois régions (Koulikoro, Sikasso, Ségou) relevaient qu'environ 70% des élèves en deuxième année fondamentale étaient incapables de lire correctement un mot. Le recours à un enseignement bi-plurilingue est motivé pour faire face à cette situation presque généralisée. En effet, il a été souligné que l'utilisation exclusive du français comme seul médium d'enseignement et d'apprentissage est en partie responsable de la situation (Etats généraux de Libreville, 2003 ; LASCOLAF, 2011). L'utilisation des langues premières des apprenants s'inscrit dans la volonté des autorités éducatives à faciliter l'acquisition des apprentissages fondamentaux au début de la scolarité.

Lors de l'enquête de terrain, les enseignants rencontrés confirment la tendance selon laquelle les langues premières des apprenants leur permettent de décoller rapidement dans les enseignements fondamentaux. C'est ce que constate un enseignant de classe bilingue qui témoigne que l'enfant peut facilement et rapidement lire et écrire dès la première année de sa scolarisation :

dès la première année, je ne parle pas de toute l'année en première année mais dès la première moitié de l'année, tu trouveras des enfants qui peuvent lire et écrire tout ce que tu leur dis. Ils lisent tout ce que tu écris et ils écrivent tout ce que tu leur demandes d'écrire. Ils peuvent faire de petites erreurs d'orthographe mais ils arrivent à identifier le son et le nom des lettres. A la fin de l'année, presque tout le monde écrit et lis correctement (O-D-B, 30)

Un autre collègue va dans le même sens en faisant une comparaison entre le rythme d'apprentissage de la lecture-écriture entre l'enseignement bilingue et classique :

en enseignement bilingue, l'enfant commence à écrire son premier jour à l'école, il écrit le premier jour même où il va l'école mais les gens ne savent pas ça. Alors qu'en enseignement classique, l'enfant fait deux semaines, QUINZE JOURS sans écrire, ils font juste des trucs à l'oral, ils se limitent à réciter ABC... mais ils n'écrivent rien. En enseignement bilingue, dès que l'enfant lit A il apprend à l'écrire en même temps. C'est pourquoi on dit qu'en curriculum bilingue, la lecture la lecture et l'écriture vont de pair donc elles vont ensemble, on ne peut jamais les dissocier. Tout ce que l'enfant lit il l'écrit également, quand il lit A il écrit A le même jour (O-T-B, 30)

---

<sup>131</sup> Early Grade Reading Assessment – EGRA (en français évaluation des compétences fondamentales en lecture).



L'indissociabilité de la lecture et de l'écriture est au cœur des recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage qui prônent qu'elles doivent être développées concomitamment chez les apprenants même s'il y a une séparation entre les deux pôles parfois pour des raisons pédagogiques (MAURER et al., 2014). Cette conception de la lecture-écriture est défendue par les programmes ELAN-Afrique et SIRA, deux programmes appuyant la mise en œuvre du curriculum bilingue au Mali. Dans leurs démarches méthodologiques et pédagogiques, ces programmes associent lecture et écriture. Cet enseignant, formé essentiellement à travers SIRA est convaincu par cette conception et la compare à l'approche de l'enseignement classique dans laquelle l'apprenant commençait par l'apprentissage de la lecture avant de s'essayer à l'écriture. En plus, dans leurs langues premières, il est plus facile et plus rapide pour les apprenants d'acquérir les compétences de base en lecture-écriture. Certes, il faut prendre en compte la facilité relative d'une graphie transparente par rapport à une graphie complexe (la correspondance graphie-phonie est plus simple en bamanankan comparée au français dont la graphie est très opaque). L'apport de la langue locale est indéniable dans le développement rapide des compétences en lecture-écriture, comme l'attestent les propos de O-D-B qui indique que dès la moitié de la première année, les apprenants peuvent arriver à la fluidité dans la lecture et l'écriture. Cette tendance est également confirmée par des recherches scientifiques qui justifient le fait que les programmes ELAN-Afrique et SIRA s'appuient sur les langues premières des apprenants afin de développer des compétences de base en lecture-écriture au niveau des classes d'initiation.

Il en est de même en mathématiques où l'enseignement bilingue permet aux apprenants d'avoir rapidement des compétences de base. En effet, selon les enseignants interrogés, le recours aux langues premières des apprenants dans l'apprentissage des mathématiques augmente et facilite leur capacité d'acquérir des connaissances et compétences, surtout dès le début de leur scolarisation, comme attestent les propos de cet enseignant :

Dès la première année, on atteint le nombre 100, on fait aussi des opérations d'addition et de soustraction avec retenu alors qu'en système classique je pense qu'il faut attendre la deuxième année ou la troisième année pour faire tout ça dans le système classique. Dans ta langue paternelle là, c'est facile pour toi de comprendre, la compréhension est très facile. Nous on fait les figures géométriques carré, rectangle en première année alors qu'en classique, c'est en troisième année qu'on fait ça. Même en sixième année classique, il y a des apprenants qui ne savent pas ce que c'est qu'un rectangle alors que nous nos apprenants connaissent tout ça (B-D-F, 74)

Tandis que dans le programme du système classique, l'enseignement et l'apprentissage des nombres entiers sont plafonnés à 20 en première année, en curriculum bilingue, le programme

prévoit d'aller à 100 puisque la langue locale est médium d'enseignement. En plus, les opérations d'addition et de soustraction sont complexifiées dès la première année avec l'introduction des calculs avec retenues alors que dans le système classique, il faut attendre la fin de la deuxième année pour introduire des opérations avec retenues. Un autre avantage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en enseignement bilingue est que dès la première année, les apprenants apprennent par unité de cinq en même temps, c'est-à-dire qu'au cours d'une même séance, les apprenants apprennent cinq nombres. Par exemple, lors de la première séance, on étudie du nombre 1 à 5, alors que dans le système classique, chaque séance est consacrée exclusivement à un seul nombre.

Cette aisance des apprenants en mathématiques s'explique par le fait qu'en apprenant dans leurs langues premières, les apprenants ont l'opportunité d'investir en classe des compétences acquises dans leur vie sociale. En effet, dans les pratiques socio-culturelles au Mali, l'un des rôles majeurs des enfants est de s'occuper des petites tâches à la hauteur de leur capacité physique et mentale<sup>132</sup> dans le cercle familial. Dans cette perspective, l'enfant peut être amené dès l'âge de 5 ou 6 ans (donc l'âge de la scolarisation), à faire des petites courses. On peut remettre à l'enfant une somme d'argent et lui dicter une liste de courses qu'on lui demande d'exécuter chez le boutiquier ou dans le marché du quartier. Par exemple, un adulte peut remettre 200 F à un enfant en lui demandant d'acheter chez le boutiquier du quartier 100 F de thé et 50 F de sucre, ce qu'il exécutera en prenant soin de ramener avec la monnaie de 50 F. Or, en enseignement classique, cet enfant, qui exécute bien cette tâche dans sa vie sociale, peut être incapable d'effectuer des opérations simples en classe. D'ailleurs, même une fille de 9 ans qui exécute des courses pour sa mère dans le marché du quartier en achetant 4 à 5 types de légumes et en prenant soin de ramener la monnaie peut échouer à effectuer des opérations simples en classe. De ce fait, on peut dire que les apprenants souffrent beaucoup plus d'un blocage linguistique dans les mathématiques en système classique. Le recours à une langue connue des enfants, en cassant cette barrière linguistique, leur permet de faire le lien entre leurs expériences de vie quotidienne et le contenu des enseignements en mathématiques. D'ailleurs, les évaluations effectuées au début de l'expérience malienne relevaient que le niveau en mathématiques des apprenants du cursus bilingue était nettement supérieur à celui de leurs camarades du système classique (CALVET, 1981). L'utilisation des langues

---

<sup>132</sup> Certains observateurs extérieurs, voyant les enfants s'occuper de ces tâches, peuvent prématurément conclure à des situations de maltraitance infantile, même si ce système conduit parfois à l'abus par le fait qu'on peut confier à l'enfant des tâches qui dépassent sa capacité physique et mentale.

premières permettent de développer rapidement et facilement des compétences de base dans les enseignements fondamentaux, à savoir la lecture-écriture et les mathématiques.

Les opérations dont on vient d'évoquer, que les enfants font dans leurs vies quotidiennes en dehors de l'école relèvent de leurs compétences ethnomathématiques dont les méthodes varient d'une culture/langue à une autre (GUERDES, 2003). On sait, par exemple que le système de numération en bamanankan, marqué par les traces de l'époque précoloniale, est différente de celle du français, malgré des tentatives de rapprochement (CALVET, 1970). Ces compétences doivent être explicitées, exploitées et mises en relation avec l'apprentissage des mathématiques en contexte scolaire par l'enseignant.

En dépit de ces nombreux avantages sociaux et bénéfiques pédagogiques, l'enseignement bilingue, dans son application rencontre des limites.

## **2. Les limites de l'éducation bi-plurilingue au Mali**

L'enseignement bilingue recouvre, on l'a vu, d'énormes atouts à la fois sur le plan pédagogique et social. Cependant, dans son application elle rencontre des limites qui ne sont pas tant liées à la nature du bilinguisme scolaire qu'à la manière dont il est mis en œuvre. Certaines de ces difficultés que rencontre l'éducation bi-plurilingue dans son implantation au Mali ont été relevées par des études antérieures (MAURER, 2007 ; MAIGA, 2014 ; DIARRA, 2020). Ces études notent, en effet, que les difficultés sont sur le triple plan pédagogique, politique et social. Sans revenir en détail sur ces études, notre objectif est de poser un nouveau regard sur ces difficultés en fonction des retours de terrain.

### **2.1. Les difficultés pédagogiques à l'implantation de l'éducation bi-plurilingue**

Dans cette partie, il s'agit de faire ressortir, ce qui, d'un point de vue pédagogique, constitue des obstacles au développement d'une éducation bi-plurilingue effective au Mali.

#### **2.1.1. L'abandon précoce de la langue première de l'apprenant**

La politique linguistique et éducative du Mali en matière d'éducation bi-plurilingue préconise l'utilisation de la langue première, appelée officiellement langue 1 (L1) jusqu'à la fin du fondamental 1, couvrant ainsi trois niveaux de l'enseignement fondamental. Cette utilisation se fait selon une logique dite de « bilinguisme soustractif » dans la mesure où l'objectif est d'amener les apprenants à sortir progressivement de la langue première au profit du français (L2) qui a vocation à devenir la seule langue de scolarisation. Si cette logique est critiquable à bien des égards puisqu'elle ne fait de la langue locale qu'une sorte de tremplin pour le

français (GUINDO et COULIBALY, 2022), on se limite ici à montrer l'écart entre la préconisation de la politique linguistique et éducative et les réalités du terrain. L'enquête de terrain a permis de constater que la situation de l'enseignement bilingue au Mali est caractérisée par une sortie précoce de la langue première, puisque dans toutes les écoles investiguées, la langue première ne franchit pas la porte du niveau 1, à savoir la première et la deuxième année. Ce constat est d'ailleurs corroboré par un conseiller pédagogique qui précise que :

Officiellement, toutes les écoles sont des écoles à curriculum bilingue, y compris au niveau de notre CAP, mais sur le terrain c'est la première année et la deuxième année qui sont concernées, qui sont des classes bilingues. Et pourquoi ces deux classes c'est parce qu'il y a l'approche équilibrée sur ces deux classes (CP-K, 72)

Contrairement à ce qui est préconisé officiellement, l'enseignement bilingue ne couvre que le niveau 1 du fondamental 1 et doit sa survie à l'approche équilibrée portée par le programme SIRA. En effet, le programme SIRA promouvant un enseignement bilingue en première et en deuxième année permet aux écoles investiguées de garder encore des classes d'initiation en enseignement bilingue. Un constat corroboré par les propos tenus par un cadre d'une direction centrale du ministère de l'éducation nationale et qui s'occupe des programmes scolaires quand il affirme :

aujourd'hui il y a problème parce que depuis le coup d'Etat de 2012 on a pas avancé parce que avant le coup d'Etat on a validé le niveau 1. Quand moi je suis venu ici en 2013, avec une équipe technique on a prévu de valider le niveau 2 mais il a fallu attendre 2019 en décembre dernier pour qu'on puisse valider les autres niveaux techniquement on a validé techniquement mais on attend la validation politique pour que nous puissions aller vers la généralisation (Chef-D-PS-DNP, 7)

Même si de façon officielle, il n'y a que des écoles à curriculum bilingue au Mali, cette volonté politique ne se traduit pas concrètement sur le terrain où l'enseignement bilingue s'arrête au niveau de la deuxième année et à partir de la troisième année, on bascule dans le programme de l'enseignement classique. Ainsi, lors de la discussion qui a suivi l'entretien enregistré, le conseiller pédagogique m'a confié que sur 24 écoles du fondamental 1, il n'y a que deux écoles qui disposent d'une troisième année en enseignement bilingue et qu'il n'y a quasiment plus de quatrième année bilingue au sein de son CAP. Cet abandon assez précoce de la langue première a été évoqué par l'ensemble des enseignants rencontrés et selon eux, cette rupture brusque de l'enseignement bilingue peut constituer une source de difficulté dans le processus de scolarisation des enfants. A titre d'exemple, on peut évoquer les propos d'un enseignant sur ce point :

moi, depuis que j'ai commencé à enseigner et je suis à mon onzième année d'enseignement, nous on a jamais enseigné le bambara à partir de la quatrième année. Arrivé en quatrième année c'est le classique et ça trouve que les enfants n'ont pas assez de niveau en français parce qu'ils ont fait bambara première année deuxième année et un peu de français en troisième année, donc les enfants là c'est très difficile pour eux de se retrouver (B-D-D, 8)

Du côté des apprenants, basculer dans le programme du système classique après avoir fait deux ans dans l'enseignement bilingue avec le bamanankan comme principal médium d'enseignement et d'apprentissage ne s'effectue pas sans difficulté d'autant plus que l'enfant n'est pas préparé à affronter une telle situation. C'est ce que pointe d'ailleurs une enseignante :

en troisième année ça fatigue l'enseignant parce que en première année c'est 100% bamanankan, il n'y a pas de français en première année. Après cela, on arrive en deuxième année et on ne fait que l'émission radio en français en deuxième année. A travers la radio, on ne fait que des notions comme "bonjour" "levez-vous" "je m'assois" juste des trucs comme ça. Bon après on arrive en troisième année où on bascule dans le programme de l'enseignement classique avec la conjugaison, la grammaire (A-C-H, 90)

Ce constat est également dressé par un directeur d'école qui vas plus loin en ce qui concerne les conséquences de l'abandon rapide de la langue première (L1) pour les apprenants en soulignant :

quelqu'un qui a fait ses classes d'initiation dans les langues nationales, tu lui imposes le français tu lui donnes le dégoût d'apprendre, il aura le dégoût de l'école même parce que ses années d'initiation, en réalité deviennent nulles selon l'enfant. Il y a une cassure et un grand fossé que tu vas créer dans son apprentissage et il aura le dégoût. Donc nous devons être adroits quoi (Dir-D-A, 120)

Cette situation constitue une incohérence dans la progression des apprentissages puisque les programmes du curriculum bilingue et du système classique ne suivent pas la même logique de progression des apprentissages. En plus des apprenants, les enseignants sont aussi désarmés quand ils se retrouvent devant une telle situation où les apprenants ont leurs classes d'initiation en enseignement bilingue et bascule dans le programme du classique à partir de la troisième année, comme le relate une enseignante :

tu sais en première année c'est le bamanankan en deuxième c'est le bamanankan mais en troisième année c'est le classique, ça ne continue pas, donc ça fatigue les enfants. C'est même pour cette raison que beaucoup d'enseignants n'aiment l'enseignement bilingue, ils aiment pas le bamanankan, parce que si on te dit de faire bamanankan en première année et en deuxième année et en troisième année on te demande de prendre la collection *joliba* ou bien le *flamboyant*. Comment on peut enseigner aux enfants comme ça, ça c'est pas facile hein (A-F-F,131)

La sortie précoce de la langue première met les enseignants face à des difficultés pédagogiques, provoquant chez eux une attitude de réticence vis-à-vis de l'enseignement bilingue. Si la quasi-totalité des enseignants bilingues rencontrés sont unanimes sur les bénéfices pédagogiques de l'enseignement bilingue, ils le sont autant quand il s'agit de pointer cette sortie précoce comme un obstacle majeur. La situation est telle qu'elle décourage même les plus fervents défenseurs de l'enseignement bilingue, comme ce directeur d'école dont l'école constitue pourtant une référence en matière du bilinguisme scolaire :

Mais ce qui nous décourage, c'est que la première année et la deuxième année c'est le niveau 1 donc on a tout ce qu'il faut pour ça. La troisième année et la quatrième année, c'est le niveau 2 et on peut se débrouiller mais et le niveau 3, la cinquième et la sixième année on devrait considérer ça aussi. Bon ce qui me décourage parce que si tu fais l'enseignement bilingue en première année et en deuxième année bon ça devrait continuer jusqu'en sixième année. Je ne sais pas pourquoi on tarde comme ça (Dir-T-B, 30)

Dans cette école réputée en éducation bilingue dont les enseignants ont été formés pendant la pédagogie convergente, on arrive encore à maintenir l'enseignement bilingue au niveau 2 (troisième et quatrième année) mais le niveau 3 n'est pas encore concerné.

Ces constats des enseignants sur les conséquences négatives de cet abandon rapide de la langue première sur les apprenants sont corroborés par des études (OUANE et GLANZ, 2011). En effet, les modèles d'enseignement bilingues utilisés en Afrique subsaharienne s'apparentent à ce qu'on appelle « *les modèles de transition* » dans la mesure où l'objectif est d'avoir une seule langue en fin de scolarité : la L2. Le bilinguisme scolaire malien est dans ce cas de figure car les apprenants commencent avec leur la langue première et sont censés passer progressivement à la L2. C'est dans cette perspective qu'il a été constaté dans ces pays ayant expérimenté un modèle d'enseignement bilingue une convergence vers « *le modèle de transition précoce* » (HEUGH, 2011). Ce modèle qui acte la sortie de la langue première entre la première année et la troisième année ne permet pas de mettre l'enfant dans les conditions optimales pour les apprentissages de/en L2. Ainsi, pour un enseignement bilingue réussi, il est préférable de faire recours à un « *modèle de transition tardive* » où la langue première de l'apprenant est maintenue jusqu'à la fin de la sixième. C'est ce qui est d'ailleurs préconisé officiellement par la politique linguistique et éducative. Mais il est encore mieux, pour que les langues locales ne demeurent pas de façon perpétuelle des auxiliaires pour le français, d'aller vers ce qu'on appelle « *des modèles forts* » de bilinguisme où la langue première n'est jamais supprimée en tant que medium (HEUGH, 2011). La sortie précoce de la

langue première de l'apprenant a des répercussions sur l'apprentissage du français, notamment au moment où le français devient le médium d'enseignement et d'apprentissage.

### **2.1.2. La problématique de passage de la langue première (L1) au français (L2)**

En optant pour un bilinguisme de transition, l'objectif est que les acquis capitalisés en langue première par les apprenants puissent leur servir dans les apprentissages du/en français (L2). On part ainsi du principe que les apprentissages de la/en langue première sont censés faciliter et favoriser ceux du/en français. Ce passage de la L1 à la L2 s'effectue en faveur de ce qu'on appelle communément les transferts linguistiques, c'est-à-dire : « *un savoir, un savoir-faire, une compétence linguistique, acquis par et pour une langue, sont mobilisés pour l'apprentissage ou le traitement d'une autre langue en compréhension comme en production* » (NOYAU, 2020 :252). Autrement dit, la langue première des apprenants, dans laquelle les premiers apprentissages sont effectués leur sert de repère dans les apprentissages linguistiques ultérieurs, en l'occurrence le français pour ce qui est du contexte malien. Ainsi, la question des transferts linguistiques devient fondamentale dans le contexte de scolarisation bi-plurilingue où l'on cherche à installer des compétences linguistiques et communicatives chez les apprenants dans au moins deux langues.

Cependant, les transferts linguistiques ne se décrètent pas seuls et ne s'opèrent pas automatiquement chez les apprenants (NOYAU, 2016 ; NOUNTA, 2015). En d'autres termes, il ne suffit pas d'introduire la L2 pour qu'il y ait transferts linguistiques, ils nécessitent une préparation. A cet égard, la question des transferts linguistiques se révèle comme une problématique centrale de l'enseignement bi-plurilingue dans le contexte malien, comme on a pu le constater lors des enquêtes de terrain, notamment à travers cette déclaration d'un conseiller pédagogique :

Le goulot d'étranglement même de l'enseignement bilingue là, c'est la question des transferts parce que les enseignants formés à la hâte ne se livrent pas à cet exercice surtout au niveau de la troisième année où on commence à insérer le français, parce que il faut depuis à ce niveau faire la distinction entre les lettres de la langue française et les *signinden* (alphabets) de la langue nationale. Souvent ça s'appelle de la même manière mais ne se disent pas de la même manière. Ils n'ont pas le même nom ou la même prononciation. C'est ce qui fait que quand le transfert est mal effectué à partir de la troisième il y a un problème (CP-K, 18)

Dans un contexte d'enseignement bilingue marqué par un manque de formation, les enseignants éprouvent des difficultés à favoriser les transferts chez les apprenants. La didactisation des transferts linguistiques devient une source de difficultés dans les pratiques

enseignantes (COULIBALY, 2020). Ainsi, l'enseignement bilingue est, de ce point de vue, considéré comme un obstacle, surtout en ce qui concerne les apprentissages de la/en deuxième langue de scolarisation.

- « *Baara fila ke do...* », l'enseignement bilingue vu comme un retard

A défaut de créer une continuité entre les apprentissages de la /en langue première et du/en français afin que les acquis de l'une puissent permettre aux apprenants à se projeter vers l'autre, l'enseignement bilingue est considéré comme un retard. En effet, ce « retard » dont trois enseignants ont parlé s'explique par le fait que l'introduction du français, particulièrement à partir de la troisième année, donne l'impression de reprendre les apprentissages au point de départ. En d'autres termes, l'enseignement bilingue devient « un double travail », comme l'évoque une enseignante de la troisième année :

*bara fila ke do* (c'est un double travail), en tout cas pour moi c'est un double travail parce qu'en première année et en deuxième année, on apprend le/en bamanankan et en troisième c'est le français. Donc pour moi c'est un double travail puisque ce qu'on fait première année et en deuxième année, c'est pas la même chose qu'en troisième année (Ma-D-A, 110)

Les apprentissages du/en français ne s'inscrivent donc pas, de ce point de vue, dans la continuité de ceux réalisés en langue première mais s'y juxtaposent. Les deux langues en situation d'enseignement et d'apprentissage sont compartimentées. Cette idée de « retard<sup>133</sup> est surtout présente chez les enseignants de troisième année et avait déjà été évoquée lors de mes enquêtes de terrain dans le cadre du master 2. Lors de cette enquête, une enseignante de la troisième année expliquait qu'il s'agissait de « *recommencer tout à zéro* » avec l'introduction du français (COULIBALY, 2020). D'une part, ce que ces enseignants qualifient de « retard » est lié à l'abandon précoce de la langue première dès la deuxième année. A cet effet, il faut souligner qu'il a été démontré qu'un bilinguisme de transition rapide ou les modèles de sortie précoce provoquent des situations de transferts linguistiques difficiles et produisent l'effet inverse (HEUGH, 2011). D'autre part, le manque de formation chez les enseignants alimente cette idée de « retard ». Si la formation à l'enseignement bilingue est d'une manière générale insuffisante, celle spécifiquement consacrée aux transferts linguistiques est quasi inexistante. Sur les vingt-six enseignants interrogés, moins de cinq enseignants avaient suivi une formation en lien avec les transferts linguistiques. En plus, le basculement dans le système classique à partir de la troisième année est lié au fait que la

---

<sup>133</sup> Il convient de préciser que « retard » est en rapport aux objectifs du programme définis sur l'enseignement classique et donc au niveau des élèves en français.



plupart des enseignants à ce niveau n'ont pas reçu de formation bilingue et qui par ailleurs ignorent le profil bilingue des apprenants, c'est-à-dire, ne connaissent les acquis des apprenants en langue première et ne les prennent donc pas en compte. La plupart des enseignants rencontrés ne sont pas formés aux transferts linguistiques. C'est pourquoi, en plus du « retard » évoqué, les enseignants parlent de mélanges et/ou de confusion.

- **« Mélanges », « confusion », les apprenants entre la langue première et le français**

En effectuant leurs premiers apprentissages en langue première, notamment en lecture-écriture, les apprenants ont intégré le système graphique et phonique de cette langue. L'introduction du français, présentant des différences graphiques et phoniques avec la langue première, peut être source de quelques difficultés. Si les langues locales maliennes ont été transcrites avec les caractères latins, à l'instar du français, leur système de transcription a été simplifié. En effet, la version scolaire du système de transcription des langues maliennes, en particulier celui du bamanankan a été simplifiée de telle sorte qu'à un seul caractère, une seule lettre puisse correspondre un seul son. Le rapport phonie-graphie est transparent ou simple. C'est pour cette raison qu'une syllabe se limite à deux caractères (très souvent une consonne et une voyelle) à l'exception des cas de nasalisation qui sont toujours accompagné par les sons [m] et [n]. Autrement dit, la structure syllabique en bamanankan est de type C+V et marquée par l'absence de consonnes en situation de coda (les consonnes finales ou à l'intérieur d'un mot se prononçant sans voyelle). Par ailleurs, le souci de faciliter les apprentissages de la lecture-écriture a conduit à la suppression des accents dans les langues nationales. Or, le système de transcription de la langue française est fait d'une complexité saisissante. En français, un caractère ou une lettre ne correspond pas toujours à un seul son car le même son peut être produit par plusieurs lettres, tout comme une seule lettre peut produire plusieurs sons. Cette complexité phonique et graphique inhérente à la langue française, ajoutée aux différences entre le système alphabétique qui existe avec les langues locales génère des difficultés au niveau des apprentissages en lecture-écriture. Ces difficultés peuvent être interprétées en termes de « *confusion* » ou de « *mélange* » par des enseignants qui enseignent ou qui ont déjà enseigné au niveau de la troisième année, comme on a pu le constater lors de l'enquête de terrain. On peut illustrer cela par les propos avancés par un enseignant :

bon le problème chez les enfants c'est quoi c'est l'alphabet il y a des lettres en langue nationale qui n'existent pas en français il y a des lettres en alphabet français qui n'existent pas en LN. Bon là c'est pas le problème le problème il y a des lettres qui existent dans les deux mais qui se prononcent différemment. Par exemple le cas de (c) en français même en français c'est un peu compliqué C en français c'est tantôt [s] c'est tantôt [k] avec A O U c'est [k] avec E Y et I c'est C /s/. Il y a ce problème bon en bamanankan aussi on l'appelle [tʃ]. Bon voilà des appellations comme ça souvent ça crée la confusion dans la tête des enfants (S-D-A, 14)

Si l'on prend l'exemple sur le bamanankan dont il est question dans cet extrait, les lettres françaises (q, v) n'existent pas dans cette langue et inversement les lettres (ɛ, ɲ et ɳ) n'existent pas en français. En plus, il y a des lettres bien qu'existantes dans les deux langues mais ne se prononcent pas de la même manière comme le cas de (c et j). Dans cette situation, le passage à la langue française au niveau de la troisième année peut être source de difficultés pour les apprenants, notamment au niveau de la lecture-écriture, comme le signale une enseignante de la troisième année :

En troisième année, il y a un problème parce qu'il y a des lettres qui changent de nom et de prononciation. En première et en deuxième année, les enfants sont habitués à appeler des lettres par des noms et à les prononcer mais ça change au niveau de la troisième année. Il y a un problème quand tu veux faire changer les habitudes, c'est difficile de changer car les enfants mélangent (Ma-D-A, 84)

Au niveau de la troisième année comme on l'a rappelé, on bascule brusquement dans l'enseignement classique, les apprenants ont tendance à lire et écrire en français à partir du système graphique et phonique du bamanankan qu'ils ont intégré en première et deuxième année, ce qui est d'ailleurs tout à fait compréhensible. Par ailleurs, le système de doublement de consonne, c'est-à-dire les groupes consonantiques, de lettres muettes, la coda et d'autres systèmes orthographiques complexes, très répandu en français n'existent pas en bamanankan. On rappelle d'ailleurs qu'il existe un seul cas de doublement de voyelle [aa] en bamanankan. Or, ces cas sont très fréquents en français, ce qui pose des difficultés aux apprenants en lecture-écriture. A cet effet, un enseignant avance :

Il y a des choses qui posent des difficultés aux enfants en lecture, par ce que ces choses n'existent pas en bamanankan. Par exemple les articulations composées, c'est-à-dire deux consonnes pour donner un seul son, ça n'existe pas en bamanankan. Il n'y a pas [pr] [br] [bl], des trucs comme ça tu ne les vois jamais en bamanankan. Donc ça crée forcément de la confusion chez les enfants. Pour que les enfants puissent les lire facilement, il faut qu'ils comprennent d'abord les mécanismes. Tu vois non, voilà (D-D-B, 61)

On peut également évoquer les propos d'un autre enseignant qui va dans le même sens :

Il faut bien remarquer le problème des enfants de la troisième année c'est comment écrire les diphtongues là » (N-S-D, 122)

Après les premiers apprentissages dans le système orthographique relativement simple du bamanankan, celui, plus complexe du français, avec les groupes consonantiques génère des confusions chez les élèves. Si les mélanges et confusions résultant de ces difficultés sont logiques au regard des différences phoniques et orthographiques entre le bamanankan et le français, il revient à l'enseignant d'amener les apprenants à les surmonter progressivement. Or pour qu'un enseignant puisse réussir cet exercice, il doit préalablement intégrer un certain nombre de savoirs et savoir-faire (NOYAU, 2014) :

- Avoir une représentation du fonctionnement de l'oral comme de l'écrit dans les deux langues ;
- Faire des mises en relations et des comparaisons par le sens ou l'organisation des formes entre la L1 et la L2 ;
- Savoir adopter des comportements métalinguistiques axés sur la comparaison oral-écrit et la L1 et L2 ;
- Recourir à un métalangage approprié à ces comparaisons et mises en relation ;
- Être capable de faire des reformulations à visée didactique en L1, L2 et entre L1 et L2.

Au regard de la situation de la formation des enseignants à l'enseignement bilingue, beaucoup d'enseignants n'ont pas encore intégré ces savoir et savoir-faire. Cependant, s'il y a des enseignants qui se déclarent démunis face aux difficultés posées par cette question de transferts linguistiques, d'autres, au contraire, malgré un statut de formation incomplet, font preuve de créativité en trouvant des moyens. Ainsi, lors de nos échanges avec les enseignants, environ cinq enseignants rencontrés ont parlé des stratégies qu'ils mettent en place pour pallier les difficultés rencontrées dans les transferts linguistiques.

### **2.1.3. Les stratégies mises en place par les enseignants pour favoriser les transferts linguistiques**

Lors de cette enquête de terrain, on a constaté qu'être enseignant, c'est aussi faire preuve de résilience et de créativité et que les enseignants sont les premiers à trouver des solutions aux problèmes pédagogiques et didactiques qu'ils rencontrent dans leurs pratiques quotidiennes. C'est pourquoi, face à la problématique de transferts linguistiques, des enseignants se montrent imaginatifs et créatifs, en dépit d'un profil de formation incomplet en la matière. Si l'on a rencontré des enseignants qui semblent désarmés face aux difficultés liées à

l'introduction du français, il convient également de mettre en avant les initiatives de ceux qui tentent, tant bien que mal, de trouver les moyens de surmonter ces difficultés. Il s'agira dans cette partie, de faire ressortir les stratégies mises en place par les enseignants afin de faire face aux problèmes rencontrés lors de l'introduction du français.

- **Comparaison des systèmes phoniques et graphiques des deux langues : une stratégie pour surmonter les difficultés**

Comme on l'a mentionné, l'une des difficultés qu'éprouvent les apprenants en passant la langue première (L1) au français (L2) réside dans les différences phoniques et graphiques entre les deux systèmes linguistiques. Pour faire face à ces difficultés, des enseignants ont recours à des stratégies de comparaison entre les deux systèmes linguistiques. Il s'agit de faire ressortir de façon explicite les similarités et les différences qui existent entre les alphabets des deux langues, à la fois sur le plan graphique et phonique. A cet effet, un enseignant détaille sa manière de procéder :

Bon avec les deux alphabets qu'est-ce que je fais ? bon il y a des lettres qui sont identiques dans les deux alphabets, par exemple A c'est A, B c'est B, ce sont des lettres qui s'écrivent et se lisent de la même façon. Donc là il n'y a pas de problème, là où il y a problème ce sont des lettres qui n'existent pas ou qui se prononcent différemment dans l'une ou l'autre langue. Bon je dis quelles sont les lettres françaises qui n'existent pas en bamanankan et quelles sont les lettres bamanankan qui n'existent pas en français ? c'est sur ces lettres qu'il faut mettre l'accent, les montrer aux enfants à travers des exercices et des jeux (S-D-A, 24)

Pour un apprenant qui a déjà appris l'alphabet bamanankan depuis sa première année, on peut dire qu'il connaît déjà la quasi-totalité des lettres de l'alphabet français, à l'exception des lettres spécifiques au français, à savoir (v, q) et celles dont les prononciations changent (c, j). La stratégie de cet enseignant consiste donc à mettre un accent particulier sur ces cas qui sont différents qu'il amène les apprenants à les apprendre explicitement. Pour cela, il passe par des exercices sous forme de jeux, comme il l'explique :

Les apprenants ils vont trouver quand tu leur donnes des exercices sous forme jeux, parce que tu sais l'enfant aime le jeu quand il gagne et quand on l'applaudit. C'est la plus grande récompense quand on l'applaudit, c'est ce que nous oublions. Donc la question est là et chacun fait en sorte qu'il soit gagnant. (S-D-A, 26)

Les activités basées sur des jeux sont beaucoup pratiquées par des enseignants des classes bilingues à la fin de la deuxième année et en troisième année. J'en ai observé lors de mon enquête de master. Elles consistent à identifier les lettres spécifiques au français et celles dont

la prononciation change, qui au départ, sont mélangées avec les autres lettres de l'alphabet communes aux deux langues. Ces activités ont pour principal objectif d'amener les apprenants à identifier les nuances qui existent entre les alphabets bamanankan et français. Le côté ludique de ces activités est son aspect compétitif. Organisés en petits groupes, les apprenants sont mis en situation de compétition entre eux. En animateur et modérateur, l'enseignant donne des consignes. Le groupe qui exécutera correctement la tâche demandée est applaudi par les autres, ce qui, comme l'a noté l'enseignant, constitue une grande récompense. Après avoir fait face aux difficultés liées aux nuances existantes entre les alphabets, les enseignants déploient également des stratégies pour amener les apprenants à surmonter celles relatives aux complexités propres au système graphique français, qui sont de nature comme on l'a noté, à rendre difficile la lecture-écriture. Si ces difficultés ont été largement évoquées lors des entretiens et sont bien réelles, ce n'est pas pour autant que tous les enseignants se résignent en dépit d'un manque de formation. En effet, « *ce sont des problèmes qui se corrigent* » comme le relate un enseignant lors d'une discussion informelle.

Par rapport au cas plus spécifique des groupes consonantiques, que les enseignants ont l'habitude d'appeler '*articulations composées*' dans le monde scolaire malien, et qui constitue l'une des particularités de la complexité graphique du français évoquées lors des entretiens, des enseignants ont comme stratégie de réserver des créneaux pour traiter explicitement ces cas avec les apprenants. A cet effet, un enseignant évoque :

Si un enfant écrit "tabeli" au lieu de "table", cela veut qu'il connait déjà quelque chose, qu'il a acquis quelque chose sinon il n'allait pas pouvoir écrire cela. Donc sur ces trucs-là tu fais une leçon spécialement pour ça. Par exemple organiser une séance chaque après-midi. Sur ces trucs comme [bl], [cl], tu organise spécialement sur ces trucs. Tu continues jusqu'à ce que les enfants dépassent ces petites difficultés (A-C-H, 108).

L'exemple de '*tabeli*' avancé par cet enseignant est illustratif du point de vue sociolinguistique au Mali. Ce mot emprunté du français est intégré dans le bamanankan. Cependant, en raison de l'absence de la succession consonantique et de la coda (consonne en position finale ici) en bamanankan, ce mot est systématiquement produit en '*tabeli*'. Il fait donc partie de ces mots empruntés au français et ayant connu une adaptation phonologique ou phonétique en bamanankan. Or, les enfants, à ce niveau notamment avec l'approche équilibrée, ont appris à écrire comme ils prononcent. La succession consonantique et la coda à la fois sur le plan graphique et phonique, constituent un nouveau phénomène pour un apprenant qui a fait ses premiers pas en bamanankan et qui mérite une insistance particulière, comme le propose cet enseignant :

Les enfants vont écrire tout comme ils ont l'habitude d'écrire en bambara, donc maintenant le problème c'est quoi c'est le [br] et le [pl]. Donc il faut revenir avec sur ça avec eux. Il faut insister sur ça et vous allez voir le premier trimestre les problèmes vont diminuer vers la fin du premier trimestre au deuxième trimestre les enfants vont commencer à bien écrire, vers la fin du deuxième trimestre quand même les enfants vont bien écrire si vous insistez (N-S-D, 126).

Cette stratégie consiste à insister particulièrement sur ces points lors des séances de lecture-écriture en français, comme il le détaille plus largement :

*ne ka stratégie kun ye mun ye* (c'était quoi ma stratégie), en troisième année je sais que mes enfants ne connaissent pas les cas des consonnes associées, obligatoirement il faut faire ça pour qu'ils puissent écrire, parce que quand tu dis "table" l'enfant va écrire correctement "ta" mais "ble" là il va écrire "bele" parce qu'il ne connaît pas ça. Donc forcément il faut que tu apprennes à l'enfant le "ble" là. Quand nous faisons des textes de lecture, je mets un petit texte de lecture en français je me fixe comme objectif : aujourd'hui les consonnes associées [bl] avec [l] je prends ça aujourd'hui j'évacue ce problème. Après un ou deux jours sur ça je mets un autre cas des consonnes associées avec [r] tu évacue ce problème après tu vas voir qu'il y a aussi euh le "en" avec "E et N". Ils connaissent déjà "an" avec "A et N" mais "en" avec E et N, ils vont avoir ce problème là aussi donc tu prends tout ton temps, c'est à dire tout au long du texte *i bi to ka olu yôrô ninu dégager* (il faut faire ressortir ces parties) jusqu'à ce que les enfants comprennent. Quand ils vont comprendre ça là ils vont lire facilement mais si vous ne faites pas ça vous allez mettre un texte non seulement l'enfant ne connaît pas le "en" il ne connaît pas le "on" en français, le "ai" et "ou" (N-S-H, 138)

Outre les cas de succession consonantique, d'autres particularités graphiques complexes du français, comme les cas des digraphes vocaliques [ai], [au] et les digraphes vocaliques avec un son nasal [on], [en], [ain], [aim]... méritent également l'attention et doivent être explicitées. Ce travail d'insistance et d'explicitations nécessitent, pour certains enseignants, de réserver un coin du tableau noir sur lequel ils notent ces cas, comme cet enseignant :

tu prends une petite partie du tableau, *i bè u sèbèn ye* (tu les écris sur une partie du tableau), si vous avez un peu de temps dans votre emploi du temps, même cinq minutes seulement, par exemple, quand tu viens avant l'heure, ceux qui sont en classe, tu peux les faire lire. Ou encore avant la descente des cours, tu prends deux à trois minutes comme ça ou bien tout juste quand vous rentrez avant de commencer les cours, tu les fais lire. Donc finalement tu vas voir même si tu n'es pas en classe, il y a des enfants qui vont passer avec le bâton<sup>134</sup> pour lire. Donc toutes ces choses-là, ça aide. En plus quand tu fais la lecture, comme on décode le texte donc dans le décodage, tu insistes beaucoup sur ces choses-là, parce que quand tu écris un texte et que les enfants n'arrivent pas à lire cela veut qu'ils n'ont pas pu décoder le texte donc avec le décodage il faut insister sur ces choses » (N-S-D, 146).

---

<sup>134</sup> Au Mali, dans les pratiques pédagogiques, il y'a généralement un bâton en bois dans les classes dont les apprenants se servent pour lire.

Si le déroulement de la journée est planifié en fonction de l'emploi du temps, il n'en demeure pas moins qu'un enseignant peut trouver du temps pour planifier des activités non prévues. Cet extrait est illustratif de la marge de manœuvre dont bénéficient les enseignants sur leur emploi du temps. Comme il n'y a aucun créneau prévu pour faire ces activités pourtant nécessaires, il revient alors à l'enseignant d'en créer. C'est d'ailleurs une pratique à laquelle recourent des enseignants motivés, notamment au niveau de la troisième année. Lors d'une séance d'observation dans le cadre de mes enquêtes de master en janvier 2018, j'avais capté cette image ci-dessous dans une classe de troisième année :

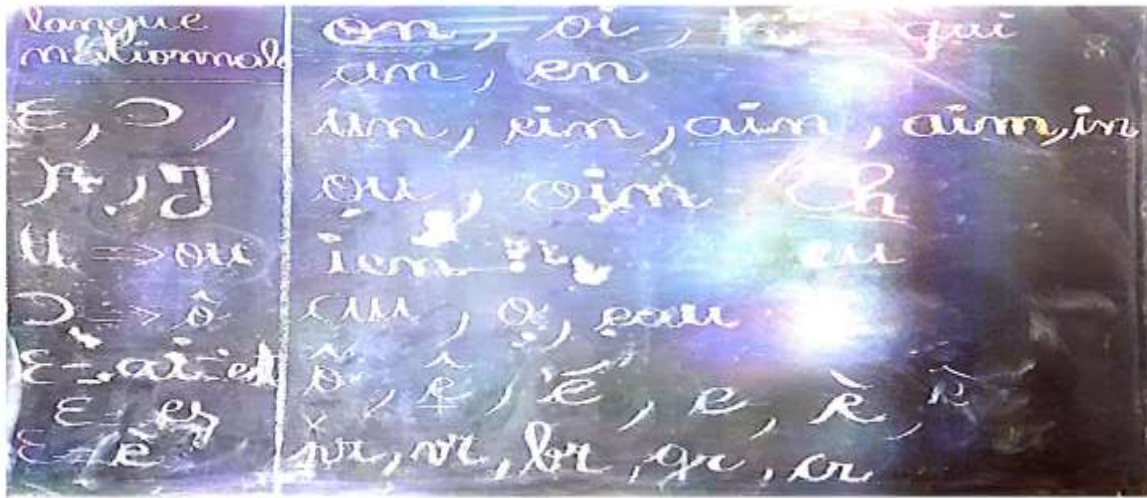


Figure 7: comparaison graphie bamanankan et français sur e tableau noir

Cette image est une partie du tableau noir consacré aux particularités graphiques du français et du bamanankan. L'enseignant a pris soin de noter les lettres spécifiques au bamanankan et au français. On voit ainsi les cas de succession de consonnes et voyelles, les nasalisations ainsi que les voyelles avec les différents accents. Il dégage du temps pour lire cette note qui est constamment devant les apprenants. En plus, pendant les séances de lecture-écriture en français, il n'hésite pas à faire un lien entre le mot sur lequel un apprenant bute et une partie de cette note explicitant ce cas. C'est une stratégie que les enseignants ont élaborée et qu'ils se partagent. Elle mérite, pour faire face aux difficultés posées par les transferts linguistiques, d'être soutenue. Par ailleurs, sachant que les difficultés de transferts sont en partie liées à la sortie précoce de la langue première au profit du français, certains enseignants bilingues, ont fait le choix d'augmenter la part du français dès les classes d'initiation.

- **Augmenter le « dosage » du français au niveau des classes d'initiation pour faciliter les transferts linguistiques**

Lors de nos échanges avec les enseignants de classes bilingues, on s'est rendu compte qu'ils sont conscients des répercussions de la sortie précoce de la langue première. Au cours de nos entretiens, tous les enseignants rencontrés ont fait part de leur doute, inquiétude face aux difficultés générées par cette sortie précoce. Si cela constitue un motif de découragement pour certains (on reviendra sur ce point ultérieurement), d'autres, tout en la dénonçant, tente de mettre en place des stratégies pour préparer les apprenants à ce passage brusque de la langue locale au français, autrement dit pour « *faciliter l'intégration du français* » comme le dit un enseignant à ce sujet. Ainsi, au-delà des instructions du programme officiel du curriculum bilingue, dix enseignants affirment qu'ils recourent à un enseignement plus important du français dès les classes d'initiation (première et deuxième année). Il s'agit d'aller au-delà de ce que recommande le programme afin de consacrer un peu plus de temps à l'enseignement et l'apprentissage du français au niveau de ces classes, notamment en lecture-écriture, comme l'explique un enseignant :

En dehors du programme, c'est-à-dire en dehors de ce que tu fais dans la classe avec les enfants, il y a des choses que tu peux faire pour faciliter l'intégration du français pour les enfants. Vraiment c'est ce qui me manquait avant mais maintenant j'ai bien compris la situation. En fait dans l'emploi du temps, il y a des créneaux qui sont laissés à la libre initiative de l'enseignant c'est-à-dire on ne précise pas ce qu'il faut faire dans ces créneaux mais c'est à toi de programmer des activités sur ces créneaux en fonction des besoins de ta classe. Donc j'ai compris qu'on peut utiliser ces créneaux là pour introduire plus de notions en français, apprendre aux enfants à lire et à écrire en français. C'est quelque chose qui va les aider (D-D-B, 57)

Il s'agit d'augmenter le dosage du français au niveau de la première et deuxième année en outrepassant les recommandations du programme officiel. Pour cela, l'enseignant peut mettre à profit les créneaux libres mis à sa disposition pour les remédiations pédagogiques. Cette stratégie vise à installer les compétences de base en lecture-écriture chez les apprenants en français, ce qui permet d'une certaine manière de les préparer pour la troisième année où la part du français devient plus importante, où ils basculent dans le système classique. L'intérêt de cette stratégie est d'ailleurs mis en avant par un enseignant :

C'est très important pour les enfants en troisième année, c'est avantageux en troisième année. Personnellement ce que je fais, tout ce qu'on dit oralement en français au niveau de la deuxième année à travers la radio, moi je les écris, j'écris ces mots là au tableau et je leur demande aussi d'écrire dans leur cahier et on prend aussi l'habitude de les lire. Cela permet aussi d'enrichir leur vocabulaire en français et une fois en troisième année, ils n'auront pas beaucoup de difficultés (O-D-B, 60).



Le programme officiel recommande de se limiter à un enseignement et apprentissage oral du français en deuxième année, ce qui se traduit, dans le programme SIRA par l'enseignement interactif audio (EIA). Cet enseignant part au-delà de cette recommandation en initiant les apprenants à l'écriture en français en s'appuyant sur le corpus des leçons audio, ce qui est une manière d'essayer d'évacuer certaines difficultés qui se poseront lors du passage du bamanankan au français en troisième année. L'anticipation de l'enseignement et l'apprentissage du français est en quelque sorte une pratique courante chez beaucoup d'enseignants de classes bilingues, comme l'évoque cet enseignant :

En fait tous les enseignants avertis introduisent dès la première année un peu de notions en français. Ils ont leur syllabaire à côté et dès qu'ils ont un peu de temps libre, ils sautent là-dessus pour donner un peu de notions de français. C'est ce qui aidera les enfants au niveau de la troisième année (N-S-D, 136)

A cet effet, les enseignants de l'école B m'ont confié lors d'une discussion informelle qu'ils introduisent en réalité le français au troisième trimestre de la première année. Même si cela n'est pas officiellement permis, ils justifient cette pratique par le fait qu'elle ne nuit en rien aux apprentissages en langues nationales et qu'au contraire, qu'elle apporte un plus aux enfants, puisqu'ils seront capables de connaître l'alphabet français dès la première année. Un enseignant de l'école C recourt à la même pratique, en introduisant le français à la fin de la première année. S'ils sont tous conscients que cette pratique est contraire aux recommandations officielles, ils sont unanimes sur son bénéfice et son avantage pour les apprenants. D'ailleurs, comme l'a déjà évoqué, beaucoup d'enseignants bilingues préfèrent l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques à la fidélité aux programmes ou instructions officiels. L'anticipation dans l'enseignement et l'apprentissage du français s'inscrit donc dans cette volonté d'améliorer leurs pratiques de classes en s'appuyant sur leurs expériences de praticiens. En plus d'anticiper l'enseignement du français pour faire face aux éventuels effets négatifs provoqués par l'abandon précoce de la langue première, des enseignants recourent au « syllabaire Mamadou et Bineta » afin d'apprendre aux apprenants les bases de la lecture-écriture.

- **L'utilisation du « syllabaire », une stratégie pour faire face aux difficultés en lecture-écriture en français**

La querelle méthodologique qui oppose entre d'une part les partisans d'une méthode syllabique et d'autre part ceux d'une méthode globale, a conduit le Mali à pencher vers cette dernière dans les années 1990-2000 de façon officielle. Cependant, la méthode syllabique,

véhiculée par le manuel de lecture *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta : à l'usage des écoles africaines* ou *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire* » conçu par André DAVESNE et connu sous le nom de « Mamadou et Bineta » n'a jamais quitté le paysage scolaire malien, tant son impact est énorme et ancré dans l'imaginaire des générations d'écoliers au Mali qui le considèrent comme la « meilleure méthode ». A cet égard, on peut évoquer à titre d'exemples, la volonté de Barthélemy Togo, alors ministre de l'Éducation nationale, de réintroduire la méthode syllabique dans les écoles fondamentales à la rentrée 2016. « Mamadou et Bineta » est encore massivement utilisé au Mali, notamment dans les écoles privées et dans les cours privés à domicile. Le fait qu'il soit disponible dans tous les points de ventes de manuels et librairies au Mali traduit l'engouement qu'il suscite encore auprès des acteurs éducatifs (parents d'élèves et enseignants).

C'est dans ce contexte que des enseignants de classes bilingues et des enseignants ayant une cohorte d'apprenants qui ont effectué leurs premiers apprentissages de base en classes bilingues y ont recours afin de remédier aux difficultés en lecture-écriture en français. On peut avancer l'exemple de cet enseignant d'une deuxième année bilingue et qui organise, parallèlement aux horaires officiels, des cours privés payants pour ces élèves. Recourant au « syllabaire » dans ces cours privé, il explique les raisons de son choix :

J'ai découvert les résultats des enfants de la troisième année avec leur enseignante cette année. J'ai eu ces enfants-là l'année passée en deuxième année. J'ai été déçu par leurs résultats et ça ne correspond pas du tout à ce que j'espérais pour eux. Ils savaient très bien lire en deuxième année. J'ai discuté avec l'enseignante et je me suis rendu compte qu'elle ne savait pas comment s'y prendre car elle n'a pas eu de formation en enseignement bilingue, donc ils sont en classique cette année. J'ai alors décidé d'organiser des cours privés uniquement sur le syllabaire les mercredis après-midi et les samedis matin. J'ai dit aux parents que nous sommes en enseignement bilingue en deuxième année et que pour faciliter l'apprentissage du français en troisième année, j'ai pris cette décision. Tous les parents étaient d'accord avec cette idée de cours et je ne demandais que 1000 f par apprenant chaque mois, juste pour le frais de déplacement. Donc on se retrouvait tous les mercredis après-midi et samedi matin pour ces cours qui ne portaient que sur le syllabaire. Je les apprenais principalement les trucs du français, comme les doubles consonnes et autres, voilà (M-D-A, 205)

Beaucoup d'enseignants de troisième année, n'ayant pas eu de formation en enseignement bilingue, ne tiennent pas compte et ne s'appuient pas sur les acquis de la langue première, ce qui ne facilite l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture aux apprenants, une situation courante que déplore un directeur :

Pédagogiquement, quelqu'un qui dès son initiation à l'école a commencé par la langue nationale, tu ne peux pas abandonner cette langue nationale c'est pour faire revenir l'enfant en première année, c'est pour faire revenir l'enfant en première année. Toi en tant qu'en enseignant tu dois considérer les acquis antérieurs de l'enfant pour pouvoir continuer en troisième année, même si tu enseignes en français quand tu abandonnes le bamanankan l'enfant au lieu de faire la troisième année, se retrouve en première année fondamentale (Dir-D-A, 114)

L'objectif de l'utilisation du « syllabaire » par M-D-A, à travers des cours en dehors des horaires officiels, est donc essayer de pallier cette incohérence pédagogique qui a mis ses anciens apprenants en difficulté en troisième année. Il y a également des enseignants de troisième année, confrontés à des apprenants passés par des classes d'initiation bilingues, qui ont recours au syllabaire, comme le relate cet enseignant qui s'appuie sur une expérience passée :

Quand j'ai des apprenants qui ne savent pas lire et qui ont fait leur début en enseignant bilingue, moi je recommande à leurs parents le syllabaire. Je prends le syllabaire et je leur fais lire en dehors des horaires officiels. Généralement, je fais comme ça pour une classe sortie du curriculum (S-D-A, 42)

Un autre enseignant détaille sa stratégie, incluant le recours au syllabaire :

La solution c'est d'insister, d'amener les enfants même s'il faut utiliser le syllabaire souvent, parce que certains vont se camper sur le programme qu'on a donné. Vous vous campez sur le programme et vos enfants ils vont pas comprendre. Ils sont en retard parce que en première année il n'y pas de français » (N-S-D, 130)

Le « syllabaire » est donc considéré comme un rempart face aux difficultés qu'éprouvent les apprenants dans l'apprentissage de la lecture-écriture en français, notamment au niveau de la troisième année. D'ailleurs, lors des entretiens, la nécessité de recourir au « syllabaire » pour pallier les problèmes de lecture-écriture chez les apprenants ayant fait leur début en enseignement bilingue a été évoqué par six enseignants. Si la question des transferts linguistiques est inhérente à toute situation d'enseignement bilingue (NOYAU, 2016 ; CUMMINS, 2001 ; 1979), le cas malien est accentué par le manque de formation du personnel enseignant en la matière (COULIBALY, 2020) et surtout les effets négatifs d'une sortie précoce de la langue première. Cependant, il faut mettre en avant et souligner la résilience des enseignants, qui face à ces difficultés, ne se résignent pas et font preuve de créativité pour apporter des solutions issues du terrain et en fonction de leur moyen.

Après avoir exposé des difficultés pédagogiques à l'implantations de l'enseignement bilingue, on va à présent s'intéresser, à ce qui d'un point de vue politique, empêche l'enseignement bilingue de se développer dans le paysage scolaire malien.

## **2.2. Les handicaps ou freins politiques à l'implantation de l'enseignement bilingue**

S'il est important de mettre l'accent sur l'aspect pédagogique et didactique dans le traitement des problématiques liées à un système éducatif, surtout en ce qui concerne le déploiement d'une innovation pédagogique, il est tout autant nécessaire de ne pas passer sous silence les aspects politiques. En effet, avant d'être saisie par les techniciens pour des réflexions d'ordre pédagogique et didactique, toute innovation pédagogique relève avant tout d'une volonté politique, car toute politique éducative et/ou linguistique s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une idéologie politique, d'une politique publique et d'un projet de société. C'est pourquoi, l'approche sociodidactique qui constitue le soubassement théorique de cette étude, préconise une approche holistique des questions éducatives, englobant ainsi une réflexion sur les implications politiques d'une politique éducative et linguistique (DABENE et RISPAIL, 2008 ; BLANCHET, 2012 ; BLANCHET et RISPAIL, 2014). Ainsi, en plus de porter un intérêt sur les pratiques enseignantes, l'enquête de terrain s'est également intéressée aux implications politiques de l'enseignement bi-plurilingue au Mali, en interrogeant des personnes occupant ou ayant occupé des postes de responsabilités politiques dans le cadre du déploiement de l'éducation bi-plurilingue au Mali. Le recoupement des différents récits d'entretiens a permis de faire ressortir des responsabilités politiques à l'origine du tâtonnement de la mise à l'échelle de l'éducation bi-plurilingue au Mali.

### **2.2.1. Des autorités politiques éducatives plus ou moins favorables à l'éducation bi-plurilingue et absence d'une volonté politique soutenue**

Le Mali est un pays qui se caractérise par son instabilité institutionnelle en raison d'une forte rotation du personnel au sein des postes de responsabilité et des instances décisionnelles. Le département de l'éducation n'échappe pas à cette réalité où ministres et directeurs nationaux se succèdent constamment. Cette situation impacte considérablement l'éducation bi-plurilingue car les différents responsables qui se succèdent ont des postures plus ou moins contradictoires sur la question. Tandis que certains en sont convaincus et œuvrent pour sa mise à l'échelle, d'autres, au contraire, tenants d'une ligne traditionaliste et nostalgique de l'école coloniale, y sont opposés. La tendance semble pencher vers une victoire des tenants de la ligne traditionaliste. Il y a, en effet, un manque de volonté politique pour soutenir le

développement de l'éducation bi-plurilingue au Mali, comme en atteste ce témoignage fait par un ancien haut cadre du ministère de l'éducation nationale :

Enq : je pense aussi que pendant votre parcours au ministère vous avez dû travailler sur le dispositif bilingue

AB-K-F : oui oui justement justement je suis au courant de cette problématique-là. Le curriculum bilingue a été institué euh c'est une très longue histoire, très longue histoire, on a voulu mettre la charrue avant les bœufs

Enq : la charrue avant les bœufs ? c'est à dire ?

AB-K-F : parce que lorsque vous implantez une innovation et que vous décidez de passer à l'échelle<sup>135</sup> en ne restant pas au niveau expérimentation vous décidez d'aller à l'échelle il y a des dispositions qu'il faut prendre, s'il y a des dispositions qui ne sont pas prises ou qu'il y a des dispositions qui sont mal prises vous êtes assurés que vous allez dans le mur et ça été notre cas. J'étais au ministère à l'époque j'étais secrétaire général du ministère de l'éducation et le ministre Samassékou qui est linguiste de formation a trouvé que déjà on avait expérimenté pendant très longtemps l'utilisation des langues nationales, on a expérimenté depuis les années 1980 je crois et les résultats étaient très concluants mais ça c'était au niveau expérimentation mais la décision politique n'a jamais été prise de passer à l'échelle quand bien même il y a eu des évaluations qui ont montré que l'élève apprend mieux avec les langues nationales plus vite dans les apprentissages (AB-K-F, 19-22)

En matière d'éducation bi-plurilingue, les résultats encourageants sur le plan pédagogique et les arguments scientifiques n'ont pas été soutenus par une volonté politique. Si des autorités politiques favorables à cette politique ont essayé d'aller vers sa généralisation progressive dans la décennie 1990-2000 avec la pédagogie convergente, cette dynamique s'est arrêtée à partir de 2000. Selon le témoignage de ce haut cadre, c'est une décision politique qui a cassé cette dynamique :

y a eu un directeur de l'enseignement fondamental à l'époque, c'était les années 2000-2002, qui a dit bon on fait une pause, on ne parle plus de ça on va retourner avec la méthode classique comme on enseignait auparavant. La pédagogie convergente on va laisser ça. C'est comme ça qu'on a sursis à l'enseignement bilingue et depuis là on est là et les écoles bilingues sont entrain de partir et malheureusement politiquement ça n'a pas été soutenu (AB-K-F, 24)

En dépit d'une politique éducative qui prônait l'utilisation concomitante des langues nationales avec le français dans le système éducatif formel, ce directeur qui était à l'époque à la tête de la direction nationale de l'enseignement fondamentale (DNEF), prend une décision personnelle de suspendre l'éducation bi-plurilingue. On peut donc voir dans cette décision son opposition à l'éducation bi-plurilingue, une attitude loin d'être isolée chez des hauts

---

<sup>135</sup> Dans le sens de généraliser l'innovation pédagogique : l'enseignement bilingue.

responsables de l'école malienne. La décision de Barthélémy Togo est très illustrative de ce phénomène. Nommé ministre de l'éducation nationale en janvier 2015, il organise les « Journées Nationales de réflexion sur les méthodes de lecture » du 9 au 10 septembre 2016, auxquelles tous les responsables du département ont pris part. C'est à l'issue de ces journées qu'il prend la décision de réintroduire la méthode syllabique, c'est-à-dire l'enseignement classique monolingue basé sur le syllabaire<sup>136</sup>, dans l'enseignement fondamental, en dépit d'une recommandation forte du PRODEC de promouvoir l'enseignement bi-plurilingue. Il justifie cette décision par le fait que cette méthode dite syllabique aurait démontré son efficacité et qu'elle aurait été abandonnée au profit d'autres méthodes moins efficace :

Pour faire face à cette préoccupation, en plus des actions posées en matière de recrutement et de formation d'enseignants, de dotation des écoles en manuels scolaires, suite à des évaluations des acquisitions des élèves en lecture en lien avec les méthodes de lecture en cours dans nos écoles, de l'extension de la méthode équilibrée, on a décidé la réintroduction officielle de la méthode de lecture à base syllabique dans nos écoles<sup>137</sup>.

Lors des enquêtes au ministère de l'éducation nationale, un haut cadre a livré un témoignage sur cette volonté du ministre Togo de recourir à la méthode syllabique, une décision qui a eu des répercussions lors d'un atelier de conception de méthodes pédagogiques :

la politique éducative avec Barthélemy, c'était la méthode syllabique. Il l'a dit clairement et nous on a conçu un module dans ce sens. Quand on s'est retrouvé à Bougouni pour la conception, le ministre a donné des instructions. On était dix cadres du niveau central en provenance de trois directions. On était parti pour dix jours mais est-ce que tu sais on a fait trois jours dans les discussions. On n'a rien fait on ne s'attendait pas sur ce qu'on va faire parce que quand on regarde la lettre du cadrage du ministre il dit clairement je veux une méthode stratégique sur la méthode syllabique mais quand on est arrivé on a dit non le ministre n'est pas un pédagogue. Nous ne pouvons pas aller dans le classique parce que entre-temps il y a eu des pratiques pédagogiques beaucoup plus actives plus dynamiques que la méthode syllabique. Vous ne pouvez pas dire à un enfant aujourd'hui de reciter ABCDEF.... Mamadou et Bineta vont à l'école. Même quand tu renverses le tableau ils vont dire encore Mamadou et Bineta vont à l'école mais sans être sûr que en fait quand tu désorganise les lettres tu vas te rendre compte que l'élève n'a rien appris. Donc c'est exactement ça qu'il faut éviter à l'école. Or le ministre voulait que nous on bâtisse un document qui va dans le sens de la méthode syllabique. Moi j'étais parmi le groupe de gens qui disaient qu'on ne peut pas bâtir un document sur la méthode syllabique pur et dur non non il faut sortir de ça. La méthode syllabique pure et dure impossible de le faire actuellement parce qu'elle n'est pas une méthode dynamique active telle que nous le

---

<sup>136</sup> Au Mali, dans le jargon éducatif, la méthode syllabique renvoie à l'enseignement classique monolingue en français basé sur le syllabaire.

<sup>137</sup> [Bamada.net](http://Bamada.net) - Rentrée scolaire 2016-2017 : Le ministre Togo sonne le retour de la méthode syllabique, consulté le 04-08-2022.

voulons. On nous répond pourtant les fruits de la syllabique sont ceci sont cela. Non moi-même je suis un fruit de la méthode syllabique mais je sais que les méthodes dynamiques qu'on a aujourd'hui on peut adapter la méthode syllabique à ça. Donc finalement on est tombé d'accord à la fin du troisième jour. Pour plaire au ministre, le début du document l'entrée va être la méthode syllabique mais avec des activités bâties sur l'approche équilibrée. Le ministre ne peut pas savoir ça (C-D-P-DNEF, 24)

Ce passage traduit les différentes postures idéologiques au sommet du département de l'éducation au Mali, et aussi parmi les acteurs éducatifs. Il faut rappeler que la nomination de Barthélémy à la tête du ministère de l'éducation nationale et sa décision de revenir à la méthode syllabique ont été saluées par beaucoup d'acteurs (enseignants en fonction et retraités, parents d'élèves...) qui considèrent que la méthode syllabique est la solution aux problèmes de lecture-écriture. Il représente les partisans d'une ligne traditionaliste, conservatrice et nostalgique de l'école coloniale, pour qui l'école malienne doit revenir aux méthodes d'antan, celles qu'ils ont connues étant apprenants, tout en oubliant les transformations sociales et démographiques auxquelles le système éducatif est confronté et qui nécessitent donc une révolution méthodologique et pédagogique. Il convient aussi de préciser qu'avant d'accéder au poste de ministre, Barthélémy Togo a occupé plusieurs postes à grandes responsabilités dans le département de l'éducation, comme le secrétariat général du ministère de l'éducation (deuxième personnalité après le ministre) et l'inspection générale du secteur de l'éducation. Son opposition aux innovations pédagogiques, en particulier l'éducation bi-plurilingue, a un impact important. Chaque ministre ou directeur national, malgré l'existence d'une politique éducative, oriente l'école malienne selon sa posture idéologique, ce qui empêche un développement progressif et harmonieux de l'éducation bi-plurilingue, comme le reconnaît ce haut responsable :

ça traîne même, nous on a fait beaucoup d'efforts. Il y a toute une évolution en dent de scie quoi, c'est à dire ça dépend de chaque ministre chaque administration. Il y a des ministres qui sont plus engagés que d'autres mais on a jamais rompu complètement contrairement à d'autres pays. Le Mali a toujours été à l'avant-garde de l'enseignement bilingue, mais simplement avec une évolution en dent de scie quoi il y a des ministres qui croient il y a d'autres qui ne croient pas mais il n'y a jamais eu de rupture (D-DNEN, 40)

Le manque de volonté ou de conviction politique est une donnée très importante dans la situation que connaît l'enseignement bilingue. Son rythme de progression ressemble en quelque sorte à un pas en avant et deux pas en arrière, c'est-à-dire que l'effort fourni par un ministre ou un directeur convaincu est réduit à néant par un successeur non convaincu, or, dans ces genres d'innovations, il est plus facile de retourner en arrière que d'aller en avant. Cependant, le fait qu'il n'y ait jamais eu de rupture définitive est un aspect positif et présage

un espoir. L'éducation bi-plurilingue souffre également d'un autre problème politique, celui d'une absence de vision stratégique et de moyens financiers.

### **2.2.2. Absence d'une vision stratégique en matière de politique éducative et manque de déploiement de moyens financiers**

Le Mali, à l'instar d'autres pays subsahariens, est victime d'une absence de vision stratégique en ce qui concerne son plan de développement socioéconomique dont les priorités sont définies et laissées à la merci des institutions financières internationales et d'autres bailleurs de fonds (DUMONT et MOTTIN, 1980 ; TRAORE, 2002). Ce fléau touche de plein fouet le secteur éducatif malien qui est devenu un champ de maintes expérimentations pédagogiques inachevées. Presque toutes les réformes éducatives et innovations pédagogiques au Mali ont été impulsées sous la houlette des financements extérieurs, si bien qu'on peut se poser la question légitime de savoir si le pays est prêt à porter le poids financier de sa politique éducative. Chaque bailleur de fonds ou « partenaire technique et financier », oriente la politique éducative malienne en fonction de ses intérêts ou de ses orientations idéologiques. Autrement dit, au lieu de cadrer les interventions des partenaires techniques et financiers, c'est bien souvent l'Etat malien, à l'affût des financements, qui adapte sa politique éducative aux choix du bailleur de fonds. Cette situation a été soulevée par un haut cadre du ministère de l'éducation nationale :

C-D-P-DNEF : moi je dis bien l'Etat malien n'a pas une vision bien précise sur ces ambitions pédagogiques, c'est au prorata des financements que l'option pédagogique se dessine. Même aujourd'hui si quelqu'un vient il dit que je ne finance que l'approche syllabique l'Etat ne va pas refuser alors que l'option c'est l'autre là, c'est le curriculum bilingue. Donc vous voyez on dirait que nous n'avons pas une vision. Bon c'est presque tous ces Etats hein. On se retrouve chaque fois au niveau sous régional c'est les mêmes problèmes qui reviennent. Les Etats n'ont pas les moyens de leur politique éducative et ils n'utilisent pas non plus des fonds qui viennent pour bâtir des pratiques pédagogiques qu'ils veulent de façon autonome et appliquée dans leur pays.

Enq : donc les Etats définissent leurs politiques mais dans quand des financements viennent pour appuyer des options qui ne sont pas les leurs ils ne refusent pas.

C-D-P-DNEF : ils acceptent, ils ne refusent pas. Bon c'est comme ça hein, nous sommes dans cette situation là (C-D-P-DNEF, 30-32)

Le Mali a, en quelque sorte, laissé le financement de sa politique éducative à la charge des bailleurs financiers. Le cas du programme ELAN-Afrique, porté essentiellement par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) est illustratif de cette situation. En



effet, selon le cadre partenarial qui relie l'OIF à l'Etat malien dans ce programme, une partie du financement revient au gouvernement car il s'agit avant tout d'un programme qui vise à appuyer la politique du bilinguisme scolaire de l'Etat. Cependant, si l'OIF s'acquitte de sa part du financement, cela n'est pas le cas de l'Etat :

le programme de l'OIF c'est au moins quinze pays africains qui sont membres de ELAN. Donc on a fait beaucoup d'activités dans la sous-région autour de la construction de ELAN. Donc ce que ELAN fait dans le bilinguisme il y a une partie du budget qui est pris en charge par l'Etat. La grosse partie du budget est financée par ELAN. Et comme vous le savez les budgets au niveau national sont difficiles à mobiliser. La plupart des activités qui doivent être financées par le budget national ne le sont pas toujours. Donc ça c'est une insuffisance dans la mise en œuvre du bilinguisme (C-P-D-DNEN, 10).

L'Etat, ne mobilisant pas des ressources propres nécessaires est donc en quête des financements. Cela conduit, au niveau de la politique éducative, à l'absence d'une colonne vertébrale. A cet effet, on remarque une juxtaposition des programmes portés par différents bailleurs financiers. Ces programmes, aux sources de financements différentes, n'ont pas nécessairement de liens les uns avec les autres en termes d'approches pédagogiques et de modes opératoires (même s'ils interviennent sur une même aire géographique et avec les mêmes cibles). Il y'a un manque de coordination entre les acteurs de ces différents programmes. Il est donc difficile de mutualiser et de capitaliser leurs acquis, comme il est souligné dans ce témoignage :

le bilinguisme doit travailler à former les ressources humaines autrement dit les enseignants et à capitaliser tout ce qui a été fait depuis le début. Mais il y a tellement de dysfonctionnements dans ça depuis le temps de la DNAFLA depuis au temps de la DNAFLA jusqu'à la DNENF-LN et l'AMAALAN aujourd'hui. C'est à dire il n'y 'a pas eu un suivi de ce qui a été fait jusqu'à aujourd'hui. On est dans le perpétuel recommencement avec des financements (C-D-P-DNEF, 24)

On est dans une situation où chaque programme suit sa propre ligne jusqu'à son terme ou l'épuisement de son financement. Autrement dit, il s'agit de l'éternel recommencement au gré des financements extérieurs. Cette succession et/ou juxtaposition continues de programmes aux durées parfois éphémères et qui n'arrivent pas à leur terme, mettent les acteurs de terrain, à savoir les enseignants dans la confusion :

Tu verras que dans un an ou deux ans on arrête toutes les innovations là c'est comme ça. La PC<sup>138</sup> c'est pas arrivé à terme on a arrêté, on n'a pas capitalisé les acquis, le curriculum c'est

---

<sup>138</sup> La pédagogie convergente

pas arrivé à terme on a arrêté et pas de suite. Maintenant, on a amené SIRA. C'est pourquoi les gens n'accordent plus d'importance aux innovations dans nos langues (Dir-B-A, 94)

Si la version officielle de la politique éducative, stipulant que le curriculum bilingue s'inscrit dans la continuité de la pédagogie convergente tout en corrigeant ses faiblesses et que SIRA vise à appuyer le curriculum, peut être avancée pour contredire ce constat, il faut reconnaître qu'il traduit un sentiment que nourrissent beaucoup d'acteurs, en particulier les enseignants et parents d'élèves vis-à-vis des innovations pédagogiques. On a d'ailleurs constaté que ce sentiment est très répandu chez les enseignants qui dénoncent cette instabilité pédagogique qui les expose constamment à des nouveautés. Il faut aussi souligner que ces expérimentations inachevées sont à l'origine des lassitudes des acteurs éducatifs. Il revient, dans ce contexte de cafouillage, à l'Etat malien de mettre de l'ordre afin d'être plus rigoureux sur ses options pédagogiques.

Par ailleurs, sur la question des ressources financières, une analyse critique s'impose. Le Mali souffre avant tout d'une crise de gestion des ressources financières plus que d'un manque de moyens financiers. En effet, les dépenses allouées au secteur éducatif s'élevaient à 3, 76% du PIB en 2020 selon la Banque mondiale. D'importantes ressources financières ont été investies dans le secteur éducatif en faveur des trois phases du PISE (programme d'investissement sectoriel de l'éducation) depuis les années 1990 et le déploiement du PRODEC. Le secteur éducatif représente ainsi la plus grosse dépense de l'Etat, avant la santé dont la dépense s'élevait à 1, 33%. Or des études ont montré qu'une débauche de moyens financiers ne garantit pas une éducation de qualité (MAURER, 2018). Ce déploiement de moyens financiers conséquents n'a pas eu d'impacts positifs significatifs sur l'école malienne et les effets de ces investissements financiers sont difficilement perceptibles sur le terrain. Pendant l'enquête, on n'a pas constaté de changements en termes de l'amélioration des infrastructures (les salles de classes sont dans un état désastreux), de l'accès aux manuels scolaires (les manuels disponibles sont principalement des programmes ELAN et SIRA) ou en termes de la formation des enseignants. En d'autres termes, on a l'impression que les sommes colossales déployées n'ont pas permis d'améliorer les réalités du terrain. C'est pourquoi, si les ressources financières sont indispensables, il est nécessaire de mieux les orienter afin qu'elles impactent le terrain.

En plus des difficultés pédagogiques et ces problèmes d'ordre politique, le développement de l'éducation bi-plurilingue rencontre des obstacles sociaux.

### **2.3. Les obstacles sociaux au développement de l'éducation bi-plurilingue**

Concomitamment aux difficultés pédagogiques et des handicaps politiques, le déploiement de l'éducation bi-plurilingue au Mali rencontre des obstacles sociaux. Lors de l'enquête de terrain, il a été constaté que cette politique éducative soulève des oppositions au niveau des acteurs clés de l'éducation, qu'il s'agisse des enseignants ou encore des parents d'élèves.

#### **2.3.1. Les enseignants entre doute, questionnement, réticence et/ou opposition à l'égard de l'éducation bi-plurilingue**

Il a été soulevé plus haut et de manière un peu plus exhaustive la question de l'opposition des enseignants à l'éducation bi-plurilingue lorsque ces derniers ont été affectés, sans l'avoir choisi, à une classe bilingue. Cette opposition déjà évoquée est la manifestation d'une dynamique plus vaste de doute, questionnement, réticences et/ou d'opposition à l'égard de l'éducation bilingue que l'on trouve dans les milieux enseignants. En effet, l'enquête de terrain a permis d'établir qu'il y a beaucoup d'enseignants qui n'adhèrent pas à cette politique éducative, comme le note un conseiller pédagogique :

Ils sont hostiles, ils sont hostiles parce que c'est une innovation qui s'impose à eux sinon en fait ils ne sont pas très d'accord avec ça c'est nous qui sommes les formateurs donc on le sait. La plupart sont sous contrainte (CP-K,32).

Si des acteurs rencontrés ont souligné cette posture d'opposition, de doute ou de réticences des enseignants vis-à-vis de l'éducation bi-plurilingue, ils avancent diverses raisons pour expliquer leurs points de vue. L'analyse ces raisons montrent qu'elles sont liées à des facteurs endogènes à l'éducation bi-plurilingue, c'est-à-dire à la manière dont cette politique est mise en application de façon concrète sur le terrain. Autrement dit, les dysfonctionnements structurels dans la mise en place de l'éducation bi-plurilingue expliquent des oppositions et des réticences à son égard. Ainsi, comme on l'a déjà souligné, le manque d'information et la rupture brusque de l'éducation bi-plurilingue après seulement deux ans suscitent des réticences de certains enseignants rencontrés qui n'ont pas été suffisamment informés et sensibilisés préalablement à la mise en place de l'éducation bi-plurilingue si bien qu'à part un cercle d'initiés (enseignants bilingues et directeurs d'écoles bilingues), cette politique est méconnue dans le paysage scolaire. Une telle situation prête l'éducation bi-plurilingue à des idées préconçues et à des interprétations erronées, provoquant ainsi des oppositions et/ou réticences d'une grande partie des acteurs éducatifs.

La rupture précoce, après seulement deux ans de scolarisation provoque également des réticences à l'égard de l'éducation bi-plurilingue, notamment dans le cercle d'initiés où on la qualifie d'« *innovation sans continuité* », pour reprendre les mots de ce directeur d'école bilingue :

J'avais toujours évité le curriculum bilingue, mais comme on le dit à beau courir la mort nous rattrape, parce que je m'étais renseigné sur le curriculum, en réalité c'est une innovation sans continuité » (Dir-D-A, 44)

Le manque de continuité de l'éducation bi-plurilingue est une situation qui crée des doutes et des réticences mêmes chez ses fervents défenseurs. En effet, lors des entretiens avec les enseignants bilingues et les directeurs d'école bilingue, ils ont tous soulignés ce point. C'est ainsi que ce directeur, dont l'école se distingue par son engagement en faveur de l'éducation considère que la rupture précoce comme une cause de découragement :

Ce qui nous a découragés c'est que le niveau 1 c'est-à-dire la première année et la deuxième année c'est bon. Bon on peut se débrouiller un peu au niveau 2 en troisième année et en quatrième année, mais à partir de ça au niveau 3, on ne peut plus rien faire. Bon c'est ce qui nous décourage. Ça devrait continuer au moins jusqu'en sixième année, il y a un problème, c'est là que ça se complique. Sinon ça devrait couvrir tout le premier cycle, tu vois un peu la situation (Dir-T-B, 30)

Connu pour son engagement pour l'éducation bi-plurilingue au Mali, ce directeur déplore pourtant la sortie précoce de la langue première. Sa position fait écho à celle d'une autre enseignante, selon qui le manque de continuité de l'éducation bi-plurilingue explique l'opposition ou les réticences de certains enseignants :

Tu sais en première année et en deuxième année c'est l'enseignement bilingue. Mais en troisième année on bascule dans l'enseignement classique. Ça ne continue pas et c'est ce qui pose des difficultés aux élèves au niveau de la troisième année. C'est pour cela que tu vois beaucoup d'enseignants qui n'aiment pas l'enseignement bilingue parce que si on te demande de faire la première année et la deuxième année en enseignement bilingue et en troisième année tu prends la collection *joliba* ou bien *flamboyant*, comment les enfants vont s'en sortir, c'est pas facile ça (A-F-F, 131)

Une certaine unanimité se dégage dans les milieux enseignants quant au fait de reconnaître que la sortie précoce de la langue première est l'une des causes des réticences des enseignants qui s'inquiètent des retombées négatives de cette politique pour les apprenants. C'est pour cette raison que des enseignants de classes bilingues, dans leurs revendications, insistent sur la nécessité de donner une continuité à l'enseignement bi-plurilingue.

En plus de la question du besoin d'informations suffisantes et la sortie précoce de la langue première, un autre point de réticence demeure la non-généralisation de l'éducation bi-plurilingue. En effet, lors des rencontres avec des enseignants, l'on a constaté que ces derniers se demandent pourquoi cette politique éducative, en cours depuis près de quatre décennies, n'est pas encore étendue à toutes les écoles au Mali. Si toutes les écoles publiques ne sont pas encore concernées, l'absence totale des écoles privées dans la dynamique de l'éducation bi-plurilingue alimente les doutes et des réticences chez les enseignants. C'est dans ce sens que des enseignants réclament l'expansion du bilinguisme aux écoles privées au même titre que les écoles publiques :

Il y a deux choses s'ils veulent que ça change qu'il faut faire : la première chose quand on commence il faut pas arrêter il faut que ça continue de la première année jusqu'au lycée mais quand ces enfants-là euh les enfants et puis la deuxième chose il faut que les écoles privées aussi apprennent nos langues nationales qu'on introduise ça aussi dans les écoles privées mais l'école publique apprend langue nationale mais l'école privée ne le fait mais l'école publique se vide au détriment de l'école privée parce que la population les parents d'élèves ne comprennent pas l'objectif et ne savent pas pourquoi on fait ça (Dir-B-A, 60)

Depuis la libéralisation du secteur éducatif au Mali en 1994, les écoles privées ont connu une dynamique de plus en plus croissante. La prolifération d'écoles privées est une des conséquences des crises que connaît l'école publique et donc l'incapacité de l'Etat à porter le secteur éducatif. Ainsi, aux yeux de la population, l'école publique étant assimilée aux grèves et au manque de rigueur, les écoles privées deviennent le lieu rêvé pour donner une instruction de qualité à leurs enfants. Il y a donc une préférence pour les écoles privées au détriment du public. Tous ceux qui disposent d'un peu de moyens préfèrent recourir aux écoles privées pour la scolarisation de leurs enfants. L'introduction des langues locales dans les écoles publiques a encore conduit à écorner leur image puisque beaucoup de parents d'élèves considèrent que l'enseignement bilingue impacte la qualité de l'éducation, ce qui les pousse à recourir aux écoles privées.

Si les classes moyenne et bourgeoise recourent tendanciellement aux écoles privées, notamment dans les centres urbains au Mali, des enseignants se demandent pourquoi ceux qui sont censés promouvoir l'éducation bi-plurilingue, à savoir les autorités éducatives n'inscrivent pas leurs propres enfants dans les écoles bilingues. Cette interrogation anime cet enseignant quand il se demande :

pourquoi ces méthodes là seulement dans les écoles publiques et non dans les écoles privées et les gens qui sont entrain de promouvoir l'éducation bilingue là pourquoi leurs enfants ne sont pas en train de le faire, pourquoi ils n'inscrivent pas leurs enfants dans les écoles bilingues. Moi vraiment souvent ça m'énerve (B-D-D, 107)

Cette même interrogation est soulevée par un autre enseignant :

Il faut dire la vérité, les gens n'aiment pas l'enseignement bilingue, mêmes ceux qui sont là à le promouvoir. Bon ils viennent nous dire qu'il faut recourir aux langues nationales, qu'il faut faire l'éducation bilingue mais il faut leur demander, eux-mêmes qui viennent nous dire tout ça, est-ce qu'ils ont leurs enfants inscrits dans les écoles bilingues, non ils inscrivent leurs propres enfants dans les écoles privées. Nous on sait tout ça, on a des preuves, ces gens-là n'inscrivent jamais leurs enfants dans les écoles publiques (S-K-C, 42)

Pourquoi promouvoir une politique éducative que l'on ne veut pas pour ses propres enfants ? C'est l'une des questions centrales que des enseignants se posent par rapport au fait que les décideurs du système éducatif n'inscrivent pas leurs enfants dans les écoles publiques bilingues. Certes ce raisonnement a ses limites puisque le choix des écoles privées pour la scolarisation des enfants peut reposer sur d'autres critères que l'éducation bilingue, comme on l'a déjà rappelé. Inscrire ses enfants dans les écoles privées au Mali, au-delà des avantages supposés pédagogiques est devenu un marqueur social. Autrement dit, c'est comme une manière de se distinguer socialement ou montrer son statut social que l'on inscrit ses enfants dans une école privée. Cependant, en ce qui concerne le cas plus concret des décideurs éducatifs, leur choix suscite logiquement des interrogations sur leurs intentions réelles.

Les oppositions ou les réticences des enseignants comme on vient de le voir, sont essentiellement liées au manque d'informations suffisantes et fiables sur l'éducation bilingue, à l'abandon précoce de la langue première, à l'incapacité de l'Etat à étendre cette politique sur les écoles privées et aussi au fait que les décideurs n'inscrivent pas leurs enfants dans les écoles bilingues. Il y a également la question des représentations sociolinguistiques que l'on doit prendre en compte et on reviendra ultérieurement sur ce point. Après avoir exposé les oppositions et/ou réticences et en avoir expliqué les raisons du côté des enseignants, il convient également de s'intéresser aux opinions d'autres acteurs clés du système éducatif, en occurrence les parents d'élèves.

### **2.3.2. « Les parents n'aiment pas ... » des parents d'élèves opposés et/ou réticents à l'égard de l'éducation bi-plurilingue**

Si l'on n'est pas entré directement en contact avec les parents d'élèves lors de l'enquête de terrain, on a eu écho de leurs points de vue sur l'éducation bi-plurilingue à travers des enseignants et des directeurs d'écoles bilingues rencontrés. En effet, selon ces derniers, l'introduction des langues nationales dans l'éducation formelle suscite des oppositions et des réticences parmi les parents d'élèves qui s'opposent à l'idée d'inscrire leurs enfants dans les écoles bilingues, comme le montre ce témoignage d'un directeur d'école :

en réalité comme Korofina c'est un quartier nanti, donc nous nos élèves viennent des secteurs comme Banconi et Fadjiguila. Il y a peu d'élèves que nous avons ici et qui sont de ce quartier de cette zone. Euh en réalité ils ont le mépris du curriculum, les parents d'ici ils n'aiment pas le curriculum. Par exemple à l'ouverture lors du recrutement des élèves il y a certains qui viennent se renseigner d'abord, d'autres par contre ne se renseignent pas, ils viennent inscrire leurs enfants et après quand ils se rendent compte que c'est le curriculum ils reviennent nous voir. Ils préfèrent amener leurs enfants dans les écoles privées parce que là-bas c'est purement classique (Dir-D-A, 122)

Ce témoignage fait écho à celui d'un autre directeur qui raconte une situation vécue :

A la rentrée il y a des parents qui viennent me voir et me disent eh directeur si c'est en curriculum<sup>139</sup> donne-nous nos enfants on va les inscrire ailleurs, nous on n'aime pas la langue nationale. Par exemple, à la rentrée passée tout près là, il y a un parent qui est venu me voir un beau matin, il m'a dit "eh directeur, vous faites le bamanankan ?" je lui ai répondu "oui" et il m'a dit donnez-moi les documents de mon enfant, je vais l'inscrire ailleurs (Dir-B-A, 114)

La fonction du directeur l'amène à être le représentant et le porte-parole de l'école aussi bien au niveau des autorités administratives et éducatives que devant la communauté éducative, en l'occurrence les parents d'élèves. Ils sont ainsi en première ligne pour accueillir les revendications et les opinions des parents sur les questions concernant l'école. C'est dans ce rôle qu'ils sont confrontés aux réactions des parents d'élèves sur la question de l'éducation bi-plurilingue envers laquelle certains montrent une opposition farouche, allant jusqu'à désinscrire leurs enfants. Tous les directeurs rencontrés lors de cette enquête ont, d'une manière ou d'une autre, été confrontés à ce problème. Outre ces témoignages des directeurs d'école bilingue, un ancien cadre du ministère de l'éducation raconte une scène à laquelle il a assisté :

moi j'ai assisté à des scènes qui étaient très troublantes. L'année où on a décidé de généraliser l'enseignement bilingue on a commencé par le bambara il y a des parents qui sont venus retirer leurs enfants pour dire non si c'est pour apprendre le bambara

---

<sup>139</sup> Curriculum pour dire l'éducation bilingue.

"bamanankan kōnin ni o de do anw bε o fɔ so (si c'est le bamanankan, on le parle déjà en famille), moi je n'envoie pas mon enfant à l'école pour apprendre le bambara" (KY-MEN, 22)

Pour ceux qui disposent d'un peu de moyens, les écoles privées qui ne sont pas concernées par l'éducation bi-plurilingue deviennent une alternative. Toutefois, il faut souligner que le manque d'informations suffisantes et de sensibilisation demeure l'une des principales causes des oppositions chez les parents d'élèves.

### **2.3.3. Les parents d'élèves ne sont pas assez informés et sensibilisés à l'éducation bi-plurilingue**

Tout comme les enseignants, l'opposition des parents d'élèves est en partie liée au manque d'informations suffisantes sur l'éducation b-plurilingue. En effet, l'introduction de l'enseignement bilingue dans une école ne s'accompagne pas d'une campagne d'informations et de sensibilisations à l'endroit de la communauté éducative, en l'occurrence les parents d'élèves., comme le confirme un enseignant lors d'un entretien :

Enq : donc avant l'introduction de l'enseignement bilingue dans votre école, les agents du CAP n'ont pas d'abord discuté avec les parents d'élèves, avec l'APE ou le CGS ?

S-K-C : non non ils n'ont pas discuté avec la communauté, pas avec les parents d'élèves. Ils sont juste venus nous demander d'envoyer les enseignants en formation et l'année qui a suivi ils nous ont demandé de commencer avec l'enseignement bilingue. La communauté n'a pas été impliquée dans ça (S-K-C, 33-34)

Ce manque d'informations et de sensibilisations à l'endroit des parents, ou du moins l'absence d'une concertation impliquant les parents d'élèves a été confirmé par un ancien haut cadre du ministère de l'éducation nationale :

il n'y a pas eu de sensibilisation autour de cette innovation pour expliquer aux parents le bien-fondé de la chose. Et si on ne fait pas cela pour avoir l'adhésion des parents, l'adhésion de la population on va droit dans le mur. Ça explique en partie l'échec du curriculum bilingue, il n'y a pas eu de sensibilisation pour dire aux parents voilà nous savons et ça s'est démontré que l'enfant apprend mieux dans sa langue maternelle et que si nous leur faisons apprendre en bambara au début de leurs apprentissages c'est pour asseoir des mécanismes de base pour leurs apprentissages futurs, expliquer ça clairement à la télé, à la radio, faire venir des spécialistes pour qu'on ait l'adhésion des parents (KY-MEN, 24)

Mis devant les faits et ne disposant pas d'informations sur les tenants et aboutissants de cette politique éducative, ces derniers s'aventurent dans des interprétations erronées. L'une de ces interprétations erronées consistent à confondre l'éducation bi-plurilingue, articulant langues



locales et français et le *balikukalan*<sup>140</sup>, alphabétisation en langue nationale. En plus, depuis l'époque coloniale, une confusion largement répandue consiste à penser que l'apprentissage de la langue, médium d'enseignement, en l'occurrence le français, constitue l'objectif ultime de l'école et qu'il est contreproductif d'enseigner dans une langue que l'on comprend déjà. C'est pour cela que des parents considèrent que si l'on parle déjà le bamanankan à la maison, en famille, il n'est plus nécessaire de l'introduire à l'école. Ainsi, la langue médium d'enseignement et les savoirs enseignés sont confondus. En menant une politique éducative qui porte un changement d'une telle ampleur, on devrait beaucoup s'appuyer sur l'information et la sensibilisation à l'endroit de tous les acteurs concernés. Toute innovation dans un secteur aussi sensible que l'éducation suscite une part d'opposition et il convient de faire face à ces oppositions par des campagnes soutenues de négociation sociale et de sensibilisation. En plus des arguments scientifiques, l'éducation bi-plurilingue a suffisamment fait ses preuves au Mali pour que l'on puisse s'en servir et convaincre les opposants, réticents et sceptiques. L'Etat, ayant manqué à cette mission cruciale, les acteurs de terrains, à savoir des enseignants de classes bilingues et des directeurs d'écoles bilingue, essaient, à leur manière de faire face aux oppositions des parents.

#### **2.3.4. Des parents d'élèves sensibilisés et convaincus par des enseignants**

Comme on vient de le voir, les oppositions et les réticences qui animent des parents d'élèves sont en grande partie imputables au manque d'informations et de sensibilisations. A cet égard, si certains directeurs d'écoles bilingues se plient aux premières revendications des parents et les laissent transférer leurs enfants vers des écoles classiques, d'autres, au contraire tentent de les sensibiliser afin de les convaincre. Directement impliqués dans l'appareil bi-plurilingue et ayant connu également des moments d'oppositions et de réticences, des directeurs et enseignants de classes bilingues partent du principe que les positions des parents ne sont pas irréversibles. Des informations sur les tenants et les aboutissants du curriculum bilingue ainsi que des arguments mettant en avant ses avantages sociaux et ses bénéfices pédagogiques peuvent infléchir leurs positions. L'avis d'un conseiller pédagogique est particulièrement édifiant à ce sujet :

on dit que les parents sont réticents à ça mais moi je peux dire que non. Quand un parent constate que son enfant fait des progrès mais il ne peut pas être contre. L'objectif du parent c'est que son enfant fasse des progrès, voilà. En fait il faut faire un résultat pour convaincre

---

<sup>140</sup> Balikukalan (baliku : adulte, kalan : éducation, enseignement), c'est le terme bamanankan pour désigner l'alphabétisation en langues nationales.

les parents parce que la conviction de ces parents là c'est à partir de nous, c'est basé que sur les résultats qu'on fait » (CP-K, 90)

Afin d'infléchir la position d'un parent réticent ou opposant à l'enseignement bilingue, l'enseignant lui montre des résultats probants ou du moins avance des arguments solides afin de le convaincre que cet enseignant donnera des résultats significatifs pour son enfant. Alors enseignant de classe bilingue, un directeur d'école témoigne de la manière dont il a fait face et géré l'opposition des parents à l'introduction des langues nationales à l'école où il officiait :

le jour où moi j'ai quitté ce village là mais tu allais penser qu'il y avait mort d'homme. Les gens n'en revenaient pas. *Hali dow ma se ka fo ko an be u fo kasi fe* (certains n'ont pas pu me dire au revoir à force de pleurer). A l'époque quand ils étaient opposés à l'enseignement bilingue, moi je les ai approchés, je les ai conscientisés, j'ai dit que SUIVEZ VOS ENFANTS PAS A PAS vous allez voir un jour que cette innovation-là va porter fruit, moi je vous donne une promesse, c'est qu'en deuxième année et troisième année vos enfants vont lire le livre de français que vous êtes en train de soutenir parce que PC première année on fait bamanankan deuxième année il y a le français troisième année il y a 50% de français troisième année quatrième année ça va jusqu'à 75% de français » (Dir-B-A, 48)

L'école du village venait d'être inscrite parmi les écoles à pédagogie convergente, ce qui a suscité des oppositions chez les parents d'élèves. Alors enseignant de classe bilingue affecté à la première année, c'est en procédant de cette manière qu'il a pu convaincre les parents de laisser leurs enfants à l'école. Il continue ce travail d'informations et de sensibilisation à l'endroit des parents en tant que directeur, comme il le raconte :

Quand les parents ils viennent en colère, moi je les fais asseoir d'abord. Je dis assied-toi, tu m'a salué dans quelle langue et il répond bamanankan et je leur dit : *ce a ye sabali sa*, comment tu peux t'opposer à ta propre langue comme ça, bon laisse ton enfant ici et après le congé de Pâques, au mois d'avril, si tu trouves que ton enfant ne progresse pas comme tu veux, tu reviens me voir et je te rembourse son frais d'inscription, je te fais cette promesse, si tu trouves que ton enfant ne progresse pas comme tu veux au mois d'avril, je te rembourse son frais d'inscription et tu pourrais le transférer à l'école que tu veux. Et je n'ai jamais vu jusqu'à ce jour un parent qui est venu me revoir afin de se plaindre en disant que son enfant ne progresse pas (Dir-B-A, 116)

En plus de ce directeur d'école, on a rencontré un autre qui mène aussi cette activité de sensibilisation et d'informations afin de convaincre les parents opposés à l'enseignement bilingue, comme il le décrit :

Si tu expliques au parent que l'enseignement bilingue ne fait que faciliter les apprentissages pour son enfant mais il ne va pas s'opposer. Il faut lui expliquer que si son enfant a la chance

de continuer ses études jusqu'à l'université, il va apprendre le bamanankan comme une matière principale et qu'il ne va pas échapper au bamanankan, il va accepter. Il faut aussi expliquer aux parents que ce qui est fondamental pour un enfant dans ses apprentissages, c'est de pouvoir lire et écrire et de comprendre ce qu'on lui enseigne et que ça on peut le faire dans n'importe quelle langue, que ce soit chinois, français ou anglais, que l'essentiel c'est de comprendre et que l'enfant comprend mieux dans sa langue maternelle. Il faut leur dire que quand l'enfant comprend ce qu'on lui enseigne, il peut se débrouiller dans sa vie. En plus il faut leur préciser que dans le système classique, il y a des enfants qui vont jusqu'en neuvième année, si tu leur demandes d'établir les noms des articles dans un petit commerce ils ne peuvent pas le faire, ils ne peuvent même pas lire ou écrire une petite correspondance (Dir-T-B, 57)

Lorsqu'un parent, ne sachant ni lire et écrire, scolarise son enfant, il attend de lui qu'il l'épaulé dans des tâches qui requièrent l'usage de l'écriture et de la lecture. C'est ainsi qu'un parent commerçant demande à son enfant scolarisé de l'aider à établir la liste des articles dans son commerce ou à dresser la liste des articles à commander. Avant l'accès massif au téléphone portable, on recourait à des correspondances écrites, notamment dans les zones rurales, afin de communiquer avec un membre de famille, un proche, qui est à l'étranger. Et il revenait donc à ceux qui étaient scolarisés d'écrire les correspondances que l'on voudrait envoyer et de lire celles qu'on recevait, ils jouent le rôle d'une sorte d'écrivains public. Le directeur met donc en avant ces petites tâches concrètes dans son entreprise de conviction des parents. Les propos du directeur font écho à la motivation des parents d'élèves des écoles bilingues breton-français. En effet, Stefan Moal (2007) note que si l'argument identitaire est principalement avancé par les associations, cela n'est le cas des parents d'élèves dont les motivations s'appuient sur le versant utilitaire de l'éducation bilingue :

Quant à la motivation principale pour le choix de la filière bilingue breton-français, elle se partage entre 64 % qui y voient avant tout « l'intérêt pour la pédagogie découlant du bilinguisme » et 30 % qui expriment surtout la « volonté de pérenniser la langue ». Le poids de ce second argument est naturellement beaucoup plus élevé dans l'ouest bretonnant du Morbihan. Il est aussi plus important parmi les pères (34 %) que parmi les mères (27 %). Enfin, 53 % des parents admettent que l'initiation à l'anglais dès la maternelle par la méthode Artigal a été un argument décisif pour l'inscription de leur enfant en filière bilingue breton-français » (MOAL, 2007)

L'argument utilitaire mettant en avant les avantages pédagogiques et sociaux de l'éducation semble efficace pour convaincre les parents. C'est ce qui est fait par des enseignants qui sensibilisent les parents en avançant des arguments pédagogiques. Lors de notre enquête, au

moins une dizaine d'enseignants ont affirmé avoir tenté de convaincre des parents d'élèves. On peut avancer ce témoignage assez intéressant en ce sens :

Un jour un parent d'élève est allé me voir en classe, il voulait savoir pourquoi on enseigne en bambara dans notre école alors qu'il y a des écoles où c'est le classique et il s'inquiétait pour son enfant. Personne d'autre n'était au courant de l'échange qu'on a eu et je n'ai rien dit à personne. Ce jour-là, je lui ai proposé de laisser son enfant dans la classe, d'observer sa progression et de revenir en fin d'année me dire s'il n'est pas satisfait du niveau de son enfant. On a procédé ainsi et tu sais le petit là il est intelligent aussi hein. En fin d'année, son père est venu me voir et m'a dit que le petit qui est en deuxième année avec moi a un niveau plus élevé que son grand frère qui est en quatrième année dans une école classique, qu'il sait mieux lire et écrire que son grand frère. Il était content et il m'a félicité. Tu sais il y a beaucoup de parents, ils sont comme ça au début mais quand tu les convaincs de laisser leurs enfants, c'est eux-mêmes qui viennent te féliciter après. C'est comme ça, il faut bien expliquer la chose aux parents (A-C-F, 124)

En plus de ce témoignage, il convient de relater une autre situation particulièrement édifiante à ce sujet, qu'un enseignant m'a raconté lors d'une discussion. Cette situation, que j'appelle « histoire des jumelles » porte sur un différend opposant la mère et le père de jumelles concernant le choix de l'école où ils devraient les scolariser. Tandis que le père voudrait les scolariser dans une école publique bilingue, la mère, au contraire, avait opté pour une école privée à programmes classiques. Ayant gagné ce bras de fer qui l'opposait à sa femme, le père est allé voir l'enseignant et lui a fait part de ses inquiétudes, c'est-à-dire, ne pas regretter le choix qu'il venait de faire, d'autant plus qu'il a été difficile de convaincre madame. L'enseignant lui a donné l'assurance et lui a demandé de suivre l'évolution des jumelles. Après le premier trimestre, les deux parents étaient si satisfaits et si contents de la progression de leurs enfants qu'ils sont tous deux allés féliciter l'enseignant dans son école et lui faisaient régulièrement de petits cadeaux en guise d'encouragement.

Les parents ne sont pas toujours dans une logique d'opposition systématique ou dogmatique à l'enseignement bi-plurilingue. Leurs oppositions sont liées avant tout aux inquiétudes suscitées quant à d'éventuels impacts négatifs de cette politique éducative sur les enfants. C'est ainsi que, comme on vient de le voir avec l'exemple sur de nombreuses situations, dès que les parents sont sensibilisés, informés et rassurés sur les bénéfices pédagogiques de l'enseignement bilingue pour leurs enfants, ils peuvent reconsidérer leur position. L'on est en mesure de conclure que les oppositions et/ou réticences, aussi bien du côté des enseignants que des parents d'élèves, sont essentiellement dues au manque d'information et de sensibilisations sur l'éducation bi-plurilingue. Ainsi, une campagne volontariste, ambitieuse et

soutenue d'informations et de sensibilisations pourrait permettre de dépasser beaucoup d'opposition et obtenir l'adhésion des acteurs éducatifs, au premier rang desquels les enseignants et les parents d'élèves. Cependant, il convient de souligner que dans certaines situations d'opposition, on peut voir l'ombre des représentations sociolinguistiques.

### **2.3.5. L'éducation bi-plurilingue à l'épreuve des représentations sociolinguistiques**

Initialement traitée en psychologie sociale où elle est considérée comme une forme de connaissances socialement partagées et qui revêt de ce fait un rôle de construction d'une réalité sociale et d'une identité commune (JODELET, 1989), la notion de représentations est devenue centrale en sociolinguistique. Elle est définie comme la manière dont les acteurs sociaux « *perçoivent les pratiques linguistiques, les catégorisent, leur attribuent des valeurs et des significations, les intègrent dans l'ensemble des processus sociaux, les y construisent et les utilisent* » (BLANCHET, 2012 :165). Incontournable en sociolinguistique, on recourt à la notion de représentation dans les études des situations de pluralités linguistiques et diglossiques où l'usage des différentes langues est posé en termes de relations conflictuelles.

C'est pourquoi, le domaine de la didactique de langues ou plus précisément l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école n'échappe pas aux questions de représentations. En effet, dans des situations de pluralité linguistique avec des langues au statut inégal du point de vue politique, économique et symbolique, l'espace scolaire devient un lieu privilégié de circulation et d'activation des représentations sociolinguistiques en raison du choix des langues d'enseignement et des langues à enseigner. Les acteurs éducatifs, au premier rang desquels les enseignants et parents d'élèves ne sont pas insensibles aux langues, qu'elles soient objets ou médiums d'enseignement et d'apprentissage. La question de représentations sur les langues en contexte d'enseignement et d'apprentissage a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs études (MOORE, 2001 ; CALVET, 2002 ; CLERC, 2008 ; MAURER, 2014, DERIVERY-PLARD, 2015). Ces représentations sur les langues dans l'espace scolaire peuvent concerner plusieurs aspects. On a ainsi des représentations qui concerne l'aspect normatif (exogène/endogène, prescriptive/descriptive...), la facilité ou difficulté supposée de la langue ou encore son statut (MOORE, 2011 ; MAURER, 2014). Les représentations peuvent circuler autour de l'aspect affectif, le sentiment « ethnolinguistique » c'est-à-dire le rapport affectif qu'un locuteur peut entretenir vis-à-vis d'une langue en lien avec ses origines sociales (réelles

ou supposées) (CLERC, 2008). Les représentations peuvent également porter sur le potentiel politique, économique ou culturel des langues (BOURDIEU, 1982 ; DERIVERY-PLARD, 2015) ou plus particulièrement sur leur valeur marchande (CALVET, 2002 ; 2018).

L'éducation bi-plurilingue au Mali articulant les langues locales et le français est impactée par les représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs, à telle enseigne que l'on peut affirmer qu'elles constituent sans doute l'un des obstacles sociaux majeurs à son développement. En effet, si l'on a précédemment souligné que certaines oppositions et/ou réticences à l'enseignement bi-plurilingue sont dues au manque d'information et de sensibilisation, il ne faut minimiser cependant l'impact des représentations sociolinguistiques dans certaines attitudes ou comportements de rejet. A cet effet, l'étude de GUINDO et COULIBALY (2022) traitant des représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs face à l'introduction des langues locales dans le système éducatif formel est assez significatif. Comme on l'a souligné, des enseignants et parents d'élèves réticents ou opposés à l'enseignement bi-plurilingue, peuvent reconsidérer leur position comme ce fut le cas pour de nombreux enseignants bilingues. Cependant, lors de l'enquête de terrain, il a été constaté que des acteurs de terrain, plus particulièrement les enseignants peuvent être dans une posture d'opposition systématique à l'enseignement bi-plurilingue, en dépit d'une information suffisante. Ces oppositions sont liées aux représentations négatives que ces acteurs ont vis-à-vis des langues locales et de leur valeur marchande (CALVET, 2002), ce qui les pousse à associer leur enseignement à un phénomène de régression pour l'école malienne.

- **L'éducation bi-plurilingue est traitée d' « éducation au rabais »**

L'idée selon laquelle l'enseignement et l'apprentissage des langues locales maliennes n'a pas de valeur ajoutée sur le plan socio-économique est profondément ancrée dans les imaginaires collectifs. Cette représentation sur les langues locales à l'école anime beaucoup d'acteurs éducatifs : enseignants et parents d'élèves. Ainsi, lors d'un échange avec un directeur (Dir-B-A), ce dernier confie que : « *les parents d'élèves pensent que l'éducation en langues locales est une éducation au rabais* ». Une autre anecdote vécue lors des enquêtes de terrain illustre ce phénomène. Je suis allé à la rencontre d'un enseignant censé enseigner, du moins officiellement, dans une classe bilingue. Cet enseignant, après avoir refusé un entretien enregistré m'a confié qu'il n'applique pas réellement le programme de l'enseignement bilingue comme il devrait le faire. Afin de rester dans les clous, il fait ses préparations selon le programme bilingue mais dans l'exécution, c'est plutôt le programme du système classique

qu'il privilégie. Interrogé sur les raisons de ce choix, l'enseignant répond qu'il pense que l'enseignement et l'apprentissage des langues locales compromet l'avenir des enfants. Ainsi, pour ne pas contribuer à « *gâcher l'avenir des enfants* », il préfère ne pas appliquer convenablement le programme bilingue, même s'il reconnaît ses bénéfices pédagogiques. On a rencontré la même situation lors d'un échange avec un agent de l'AMALAN. Bien que chercheur sur les langues locales, ce dernier se montre énergiquement opposé à l'introduction des langues locales dans le système éducatif formel. Pour lui, l'utilisation des langues locales doit se limiter à l'alphabétisation des adultes, notamment des paysans en zones rurales. Il justifie cette prise de position par le fait que les langues locales n'apportent pas de plus-value aux enfants sur le plan socioéconomique : « *ça ne permet pas de gagner son pain, ça ne permet d'avoir un travail* ». Son point de vue fait écho à celui d'un parent d'élèves, rapporté par un directeur d'école :

Un parent d'élève est venu me voir et m'a dit "eh le bambara, nos enfants parlent déjà ça à la maison, nous on envoie nos enfants à l'école pour apprendre le français, pas le bambara, qu'est-ce que le bambara va servir à nos enfants (Dir-T-B, 44)

Cette idée sur l'enseignement et l'apprentissage des langues locales à l'école est sans doute confortée par les survivances de l'époque coloniale et la politique linguistique du Mali qui confère au français une hégémonie sur les langues locales. En effet, comme on l'a évoqué dans la première partie de ce travail, l'instruction scolaire au Mali depuis l'époque coloniale, est surtout associée à son aspect utilitariste. Autrement dit, elle doit permettre à un individu d'atteindre un statut socialement valorisé. L'instruction scolaire est toujours associée à l'apprentissage du français dont il est d'ailleurs confondu dans les imaginaires collectifs. En plus, la politique linguistique du Mali, qui faisait du français la seule langue officielle<sup>141</sup>, donc socialement valorisée et économiquement importante, dévalorise les langues locales. Dans une situation sociolinguistique marquée par une inégalité statutaire entre les langues en cohabitation, il y a une forte tendance chez les individus à privilégier celles qui renferment un capital économique et symbolique (BOURDIEU, 1982 ; CLAVET, 2002 ; 2018). Le français étant associé à une langue élitiste, la présence des langues locales à l'école alimente des critiques et mises en cause des décideurs politiques.

---

<sup>141</sup> Le français était la seule langue officielle depuis l'indépendance en 1960 jusqu'au référendum du 18 juin 2023.

### 3. L'éducation bi-plurilingue associée à un « complot » contre les pauvres

Le français est considéré comme la langue de l'élite sociale, est la langue d'ascension sociale et son appropriation constitue un moyen de faire un pas vers l'élite sociopolitique. Dans ce contexte diglossique, des opposants à l'éducation bi-plurilingue l'interprète comme un « complot » de l'élite contre les classes défavorisées. Les arguments avancés par un ancien directeur d'école bilingue sont particulièrement édifiants à ce sujet :

il ne faut pas se mentir, ce truc n'est pas clair. Pourquoi les dirigeants, les cadres du ministère, de l'académie n'envoient pas leurs enfants dans les écoles bilingues s'ils pensent que c'est une bonne chose. Pourquoi il n'y a pas de langues locales dans les écoles privées où les riches et les dirigeants envoient leurs enfants ? si c'est une bonne chose, on doit faire ça dans toutes les écoles : publiques et privées. Il faut voir ces enfants qui sont ici, ce sont des enfants des pauvres qui viennent des quartiers comme Banconi, Fadjiguila. Tu ne vois l'enfant d'aucun dirigeant ou riche ici. Et même les concours, c'est pas en langues locales. Tout est en français. Il faut connaître le français pour être quelqu'un dans ce pays. Pour moi, le truc là, c'est pour empêcher les enfants des pauvres d'avancer. (Ancien directeur d'école bilingue<sup>142</sup>)

Ancien directeur d'une école bilingue et actuellement enseignant d'histoire et géographie au niveau du fondamental 2, cet enseignant reconnaît les avantages pédagogiques d'un système éducatif s'appuyant sur les langues comprises des enfants. Cependant, il s'interroge sur le fait cet enseignement ne soit adressé qu'aux enfants issus des classes sociales défavorisées dans une situation sociolinguistique où le français est un levier important de réussite sociale. La même interrogation anime un autre enseignant qui dénonce :

L'enseignement bilingue là, c'est seulement dans les écoles publiques, il n'y a pas ça dans les écoles privées. Pourquoi les gens qui ont adopté ces méthodes-là, pourquoi leurs enfants ne sont pas en train de les faire. Souvent ça m'énerve, il n'y a que les enfants des pauvres qui font ces méthodes-là. Moi mon fils aura six ans à la rentrée prochaine et je ne sais pas dans quelle école je vais l'inscrire, en tout cas tout sauf chez moi. Je pense que ce qui se passe dans les écoles publiques là personne ne veut ça pour son enfant. La preuve en est que les DCAP, les conseillers personne n'a ses enfants dans les écoles publiques. Notre DCAP je le vois prendre ses enfants chaque matin, il les amène dans une école privée. (B-D-D, 74).

La configuration du marché linguistique au Mali, avec un poids objectif et symbolique important pour le français (GUINDO et COULIBALY, 2022) et la tendance pour les gens considérés comme riches ou appartenant à l'élite socioéconomique du pays à scolariser leurs

---

<sup>142</sup> Ces propos ont été tenus lors d'une discussion informelle. Ils m'ont paru tellement significatifs que je les ai notés juste après dans mon carnet de recherche.



enfants dans des écoles privées et à programme classique suscitent de l'interrogation et jettent le doute sur les intentions réelles des décideurs éducatifs. Lors des échanges avec différents acteurs sur le terrain, on a croisé plus d'une dizaine de personnes qui sont animées par de telles interrogations. Ainsi, il s'agirait d'un moyen pour l'élite qui doit son ascension au français, de casser l'ascenseur social. L'idée de « complot » contre les pauvres est même avancée dans l'opinion, comme l'exemple de ce bouquiniste qui est aussi un père de famille. Ce dernier, lors d'un échange informel, parle d'un « complot » de l'élite sociopolitique en parlant de l'éducation bi-plurilingue. Cependant, s'il est vrai que l'élite sociopolitique se tourne systématiquement vers des écoles privées pour la scolarisation de leurs enfants pour des raisons que l'on a tenté d'expliquer, l'idée d'un complot peut être confrontée et nuancée avec les objectifs de l'éducation bi-plurilingue. Selon les objectifs et les orientations de l'éducation bi-plurilingue au Mali depuis ses débuts, l'enseignement et l'apprentissage en/des langues locales ne se fait pas au détriment du français qui reste la finalité. Autrement dit, les langues locales ne sont utilisées que parce qu'elles concourent à faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français. Les représentations sociolinguistiques sont aussi nourries par des informations erronées sur l'éducation bi-plurilingue.

Ayant une répercussion directe sur la posture et le comportement des acteurs éducatifs à l'éducation bi-plurilingue, un travail de fond doit être mené sur les représentations sociolinguistiques. Si l'on a déjà souligné la nécessité d'une campagne de sensibilisation et d'informations soutenue, pour travailler sur les représentations sociolinguistiques et les changer positivement, il convient d'aller vers une politique linguistique visant à valoriser les langues locales. En effet, le choix du français comme langue officielle de façon exclusive l'amène à remplir toutes les fonctions prestigieuses au détriment des langues locales, cantonnées à un statut informel et donc écartées des fonctions prestigieuses, ce qui se traduit par des représentations positives envers le français et inversement négatives envers les langues nationales en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Il faut aller vers une politique linguistique permettant aux langues locales de remplir des fonctions prestigieuses, ce qui contribuera sans doute au changement de représentations de façon positive. Ce travail est d'ailleurs considéré par beaucoup d'études comme une étape nécessaire à la réussite de l'éducation bi-plurilingue (MAURER, 2010). A ce titre, la promotion de toutes les langues nationales au rang des langues officielles dans la nouvelle constitution adoptée lors des élections référendaires du 18 juin 2023 est significative. Il faut traduire cette volonté politique en actes concrets pouvant impacter la dynamique linguistique du pays.



## **Chapitre 6 : Analyse de deux séances basées sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture écriture**

### **1. La littératie, l'objectif principal des apprentissages au niveau 1**

On entend le concept de littératie dans son acception large renvoyant à « *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production* » (JAFFRE, 2004 :31). Cette conception intégrative de la littératie permet de dépasser les seules habiletés de lire et d'écrire et englobe la diversité des usages de la lecture-écriture, les compétences requises ainsi que le contexte socio-culturel dans lequel ces compétences sont déployées (MOORE et SABATIER, 2012 ; RINCK, 2004). Il s'agit également de dépasser les conceptions opposant la lecture et l'écriture et les envisager de façon indissociable, même si elles sont constituées deux activités distinctes dans les programmes scolaires (MAURER et al., 2014).

Lors des premières années de l'école fondamentale au Mali, nomment au niveau 1 du curriculum de l'enseignement fondamental, une place importante est donnée à la lecture-écriture. L'objectif principal des apprentissages est le développement des compétences de littéracie chez les apprenants, lesquelles compétences constituent le socle de la scolarisation car la transmission et l'acquisition des savoirs scolaires dépendent des compétences de littératie. A cet égard, le Référentiel de compétences en lecture-écriture du curriculum bilingue malien (2009) distingue neuf champs de compétences, dont 5 en lecture et 4 en écriture :

#### **1.1. Champs de compétences en lecture**

**Les mécanismes de la langue** : renvoient à la capacité de l'apprenant à développer sa conscience phonologique qui comprend « *la conscience alphabétique et la conscience syllabique* », sa conscience phonémique : « *l'art de manipuler les sons à l'intérieur des mots, et son habileté à se servir des indices sémantiques et grammaticaux* ».

**Les conventions des textes écrits** : renvoient à la capacité de l'apprenant à respecter la ponctuation, le sens de l'écrit, la segmentation des mots, les majuscules, etc.

**La conscience lexicale** : renvoie à la capacité de l'apprenant à « *réfléchir sur le sens des nouveaux mots, à acquérir le vocabulaire, et à utiliser correctement des mots et expressions* ».

**La fluidité** : renvoie à la capacité de l'apprenant à lire aisément, couramment, rapidement et avec expressivité.

**La compréhension** : renvoie à la capacité de l'apprenant à réagir face à un support (texte, image, histoire racontée à l'oral, etc.) à travers l'analyse, l'interprétation et la formulation d'hypothèses.

## **1.2. Champs de compétences en écriture**

**La production originale (spontanée ou guidée)** : renvoie à la capacité de l'apprenant à exprimer par écrit ses idées, ses sentiments, ses émotions, ses impressions, son état, etc., de façon spontanée ou à partir de consignes.

**Le style** : renvoie à la capacité de l'apprenant à produire des écrits démontrant un choix approprié de tournures, de types et formes de phrases utilisant un vocabulaire riche et varié.

**La cohérence et la clarté** : renvoient à la capacité de l'apprenant à « *agencer ses idées de manière logique et chronologique, à les illustrer et à les enrichir en utilisant un vocabulaire approprié* ».

**Les conventions des textes écrits** : renvoient à la capacité de l'apprenant à appliquer les normes de la langue (la grammaire, la syntaxe, la conjugaison, l'orthographe) en tenant compte du destinataire et en respectant la forme des lettres.

Les deux séances observées et transcrites et qui feront l'objet d'analyse s'inscrivent dans le cadre de développement des compétences de littératie. Il s'agit d'une séance de « *Don Kibaru* » (les Nouvelles de la Classe) et une séance de EIA (l'enseignement interactif audio). Certes, ces deux séances transcrites et analysées ne sont pas représentatives de l'ensemble des pratiques de classes, elles permettent néanmoins d'avoir une idée de ce qui se passe en classe, entre enseignant et apprenants.

## **2. Les Nouvelles de la classe ou « *don kibaru* », une leçon aux objectifs multiples pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture**

Les Nouvelles de la classe sont une technique d'enseignement et d'apprentissage de la lecture-écriture. Elle consiste à faire apprendre aux apprenants à lire et à écrire en partant des récits produits par eux-mêmes sur les événements de leurs expériences de vie quotidienne. Elles s'inspirent donc de la pédagogie Freinet qui met en avant des techniques d'enseignement et d'apprentissage fondée sur l'expression libre des enfants à travers des

textes, dessins... (FREINET, 1964). Les Nouvelles de la classe se déroulent selon les étapes suivantes :

1. L'enseignant demande aux apprenants s'ils ont des nouvelles à partager avec les autres en posant une question comme : « *qui peut nous dire ce qu'il a fait ?* ». A partir de cette question, les apprenants donnent des petites phrases racontant des activités qu'ils ont effectuées (sport, cuisine...) ou un évènement auquel ils ont participé (baptême, mariage...).
2. Après avoir récolé plusieurs productions, l'enseignant peut choisir de mettre au tableau une à trois phrases. Ce choix se fait en fonction des objectifs spécifiques que l'enseignant assigne à chaque séance. Par exemple, l'objectif spécifique de la séance qui fera l'objet d'analyse était de faire assimiler aux apprenants les mécanismes de la nasalisation. Ainsi, l'enseignant a choisi une phrase qui contenait le plus de mots avec des voyelles et consonnes nasalisées. Il a d'ailleurs énoncé cet objectif dès le début de la séance : « *bi ne mako be don kibaruru min nan nunafɔta be don kibaruru min nan, nunafɔla caman bo min nan* » (aujourd'hui, j'ai besoin d'une nouvelle de classes qui comporte beaucoup de cas de nasalisations). L'enseignant informe les apprenants du choix de la ou des phrases à porter au tableau. La production retenue porte le nom de son auteur comme sujet. Par exemple, lors de la séance observée, la phrase d'un apprenant nommé Dramani a été retenue : « *Bi sɔgɔma, ne ye n ba ka palan ta ka d'a man kanan kalanyɔrɔ la* » (ce matin, j'ai apporté le seau à ma mère avant de venir à l'école). En portant la phrase au tableau, Dramani est devenu le sujet : « *Bi sɔgɔma, Dramani y'a ba ka palan ta ka d'a man kanan kalanyɔrɔ la* (Ce matin, Dramani a apporté le seau à sa mère avant de venir à l'école) ». Le fait d'utiliser le nom de l'enfant comme sujet est une manière de valoriser sa production et de l'encourager.
3. En écrivant le texte au tableau, l'enseignant demande aux apprenants de lui dicter en épelant chaque mot de la production. Les apprenants sont ainsi amenés à trouver les graphèmes correspondant à chaque mot. Ils sont aidés dans ce sens par l'enseignant qui porte une attention particulière sur la manière dont les apprenants épèlent les mots contenant des sons nasalisés.
4. Une fois le texte écrit au tableau, l'enseignant demande à la classe de le lire. Il faut d'ailleurs rappeler qu'il est déconseillé à l'enseignant de lire avant les apprenants. Pour s'assurer d'une bonne lecture pour toute la classe, il peut décider, en plus de la lecture collective, d'interroger des apprenants individuellement pour lire. En outre,

pour s’assurer que les apprenants ne lisent pas machinalement le texte, l’enseignant peut faire lire à l’envers en commençant par le dernier mot.

Les objectifs d’une séance de « Nouvelles de classes » peuvent être multiples. Au regard de son déroulement et de ses contenus, on peut s’en servir pour travailler presque tous champs de compétences en lecture-écriture. Chaque séance vise donc à faire travailler plus spécifiquement une ou des champs de compétences. Il revient à l’enseignant de mettre l’accent sur tel ou tel champ de compétence en fonction des lacunes des apprenants. C’est ainsi que la séance observée portait les sons nasalisés.

### 2.1. Une séance de « Don Kibaru » consacrée à la nasalisation

Avant de présenter, il convient de rappeler le choix de la nasalisation qui s’inscrit dans le programme de la deuxième année. En effet, nasalisation présente une particularité dans la composition syllabique du bamanankan reposant sur le modèle : C, V car elle nécessite l’ajout d’une graphie supplémentaire : *n*, ce qui contraste avec la graphie transparente du système d’écriture. Cette particularité, qui peut être source de difficultés, est introduite à partir de la 2<sup>ème</sup> année et mérite une attention particulière et un traitement accentué, comme l’ont témoigné plusieurs enseignant.es lors des entretiens.

Pour présenter la séance observée, je m’appuie sur la grille Circurel (2011) qui permet de donner des informations détaillées aussi bien sur les contenus de la séance ainsi que sur l’enseignant et les apprenants.

<b>Contexte institutionnel de la séance</b>		
<b>Ecole et classe</b>	Situation géographique	Commune 1 du district de Bamako
	Nom de l’école	Ecole A
	Statut de l’école	Ecole publique
	Nom de la séance	Don Kibaru (nouvelles de la classe)
	Durée de la séance	15 min
<b>Enseignant</b>	Nom	M.D
	Sexe	Homme
	Age	40
	Statut professionnel	Maitre titulaire
	Formation initiale	IFM
	Nombre formations continues en bilinguisme	2 formations en SIRA
	Langues parlées	Bamanankan (langue première), français, songhay...

	Nombre d'années d'expériences	7 ans, dont 3 en éducation bilingue
<b>Apprenants</b>	Nombre	35
	Répartition par sexe	20 garçons et 15 filles
	Age moyen	8
	Langues parlées	Bamanankan, dogon, peul...
<b>Informations sur la séquence observée</b>		
Nom de la séquence	Don Kibaru (Les nouvelles de la classe)	
Date, jour et heure	15-01-2020 à 8h 05	
Lieu	Ecole A	
Durée de la séquence transcrite	30 minutes	
Activité didactique et/ou compétence visée	Lecture-écriture, décodage des mots, assimilation des consonnes et voyelles nasalisées	
Disposition de la salle	Les tables bancs sont disposés en rangés (trois rangées) et font face au tableau noir	
Nombre de participants	35 (20 garçons et 15 filles)	
Langues utilisées dans l'interaction	Bamanankan, français	
Présence de personne étrangère	L'enquêteur, assis à la troisième rangée, sur une chaise placée près d'un table banc à côté des apprenants. Sa présence ne suscite pas de réaction particulière puisque la classe s'y est habituée	
Situation de la séquence dans la chronologie des cours	1 <sup>ère</sup> séquence qui intervient après deux habitudes routinières (lecture de l'alphabet et l'écriture de la date)	
Travail préalable des apprenants	Aucun	
Outils	Tableau, ardoise, la craie	
Nombres de tours de parole	161 tours de parole (presque 1 tour sur deux revient à l'enseignant)	
Remarques/informations complémentaires	Les nouvelles de classe est une leçon assez large en termes de contenus et d'objectifs. Englobant l'expression orale, la lecture-écriture, elle permet à l'enseignant de viser une compétence spécifique à installer chez les apprenants. Pour cette séance, il s'agit d'amener les apprenants à comprendre les mécanismes de la nasalisation, à lire et à écrire les mots contenant des consonnes et voyelles nasalisées.	
<b>Corpus</b>		
Conventions de transcriptions adoptées	Code de transcription utilisée par le groupe IDAP <sup>143</sup> , précisant au moins les interlocuteurs (enseignants et apprenants, les allongements, les pauses, les intonations montantes, les emphases, la scansion...)	

<sup>143</sup> Le Groupe IDAP (interactions didactiques et agir professoral) s'intéresse particulièrement aux interactions didactiques et aux pratiques enseignantes.

Tableau 10: présentation de la séance Don Kibaru sur la grille Cicurel

Il s'agit d'une séance qui dure une trentaine de minutes<sup>144</sup>, entièrement enregistrée et retranscrite. Elle est composée 161 tours de parole (TP). Une séance de Nouvelles de la classe pouvant couvrir plusieurs champs de compétence, les mécanismes de la langue est plus spécifiquement visé par celle qui fait l'objet d'analyse, comme l'a clairement annoncé l'enseignant dès l'entame de la séance :

bi ne mako be don kibaru min nan nunafota be don kibaru min nan, nunafola caman be min nan, nunafota caman be min nan, ahan jon be se ka don kibaru do di (aujourd'hui, j'ai besoin d'une nouvelle de classes qui comporte beaucoup de cas de nasalisations, beaucoup de sons nasalisés, ahan qui peut me donner une nouvelle de classe). ( Tour 1).

On procédera à l'analyse de cette séance en portant tout d'abord un intérêt particulier au schéma interactionnel de la classe.

### **2.1.1. Le schéma interactionnel de la classe, une interaction didactique dominée par les interventions de l'enseignant**

Dans la deuxième partie de ce travail, la nécessité de recourir à la linguistique de l'interaction afin d'étudier le schéma interactionnel de la classe a été évoquée. Si l'interaction en classe présente des traits généraux d'une interaction ordinaire, notamment en ce qui concerne l'alternance des tours de parole, des formules routinières..., elle présente des spécificités dans la mesure où il s'agit d'une interaction qui a une visée bien déterminée, à savoir l'acquisition de connaissances. Quelques traits caractérisant une interaction didactique ont été relevés (CICUREL, 2011 ; 2012 ; MOORE et SABATIER, 2012).

Tout d'abord, ce type particulier d'interaction se caractérise par l'existence de deux pôles : un pôle enseignant, autrement dit un locuteur compétent qui veut et doit transmettre au pôle apprenant, locuteurs moins compétents, selon des méthodes et pour augmenter leur savoir. Il s'agit d'une interaction à visée cognitive, car les participants partagent un objet à apprendre et/ou à enseigner et se plient d'une certaine manière au contrat didactique (CICUREL, 2011). En d'autres termes, l'enseignant M.D et ses apprenants sont réunis autour d'un objet de savoir que M.D: les mécanismes de la langue : la nasalisation. A cet égard, la didacticité de cette interaction apparait dès le premier tour lorsque l'enseignant pose le décor en explicitant ses besoins et ses attentes ainsi que la réponse apportée par un apprenant conformément à cette demande :

---

<sup>144</sup> Selon l'emploi du temps, la séance de Nouvelles de classe est censée se dérouler en 15 min mais beaucoup d'enseignants estiment ce temps très insuffisant et n'hésitent à aller au-delà.



**Ens** : bi ne mako be dɔn kɪbaru min nan nunafɔta be dɔn kɪbaru min nan, nunafɔla caman b min nan, nunafɔta caman be min nan, ahan jɔn be se ka dɔn kɪbaru dɔ di (aujourd'hui, j'ai besoin d'une nouvelle de classes qui comporte beaucoup de cas de nasalisations, beaucoup de sons nasalisés, ahan qui peut me donner une nouvelle de classe)

**E1** : Bi sɔgɔma, ne ye n ba ka palan ta ka d'a man ka na école la » (ce matin, j'ai apporté le seau à ma mère avant de venir à l'école)

**ENS** : ka na KALANYɔɔ la + paLAN donc nunafɔla ba la donc bi sɔgɔma, Dramani y'a ba ka palan ta ka d'a man kanan kalanyɔɔ la + école te de KALANYɔɔ la (venir à l'école + donc PALAN ça contient de la nasalisation donc ce matin Dramani a apporté le seau d'eau à sa mère avant de venir à l'école + ce n'est pas l'école hein mais KALANYɔɔ).

La didacticité de cet échange est bien palpable dès le premier tour de parole à travers la demande précise de l'enseignant à donner une phrase qui contient des mots avec des sons nasalisés, puis la réponse de l'apprenant : E1 qui semble correspondre à l'attente de l'enseignant puisqu'il y a bien des mots avec des sons nasalisés. Il y'a également la réaction de l'enseignant qui valide la réponse de E1, en mettant en exergue un mot de la phrase : paLAN avec une insistance sur la syllabe nasalisée. Il fait ensuite une reformulation routinière en mettant le nom de E1 comme sujet de la phrase. Pour finir, MD reprend E1 sur l'emploi du mot école et lui précise de le remplacer par son équivalent bamanankan : *KALANYɔɔ*. Tout au long de ces échanges, on remarque des traits didactiques, à travers notamment des stratégies d'insistance, de reformulation, d'explication.

Comme dans beaucoup d'interactions didactiques, les échanges dans cette séance, sont marqués par un cadre de participation à deux instances, à savoir MD et les apprenants qu'on peut considérer comme un ensemble d'interlocuteurs (GINE, 2003). Chacune de ces instances à un rôle attribué par l'institution scolaire et renforcé par le rapport au savoir. Ces rôles s'assument et se manifestent à travers des habitudes et comportements langagiers et non langagiers. En effet, MD, en tant qu'expert en vertu du contrat didactique qui le lie aux apprenants, est détenteur de la place haute qui se traduit par un temps de parole plus important, comme on peut le constater dans le système d'alternance des tours de parole :

**ENS : Daramani**

**E1 : N ni l (N et l)**

**ENS : N ni l + non o jɛna kosebe + daramani ahan : daramani ye ? (N et l, non c'est très bien ça, Dramane a ?)**

**E9 : daramani ye palan ta kadi a ba ma (Dramane a apporté le seau à sa mère)**

**ENS : YE palan ahan jɔn bɛ se ka YE sɛbɛn YE bɛ sɛbɛn cogodi + ahan Cissé (désignant une élève qui lève sa main) (a apporté le seau ahan qui peut écrire YE, comment est qu'on écrit YE, Cissé (du nom d'une élève qui a levé sa main pour demander la parole)**

CISSE : Y ni E (Y et E)

**ENS : Y ni : (Y et)**

CISSE : E

**ENS : ahan + jɔn ka palan do ? danbele e ye jɔn ka palan ta (ahan, le seau à qui ? Dembélé tu as apporté le seau à qui)**

E1 : n ba ka palan (à ma mère)

*(Tour de parole 68 à 77)*

Dans cet extrait, comme dans l'ensemble du corpus un tour de parole sur deux revient à l'enseignant. C'est lui qui, en effet, se charge de diriger les échanges : il régule les tours de parole, pose des questions, désigne celui ou celle qui doit prendre la parole et donne une appréciation sur chaque réponse. L'organisation spatiale de la classe conforte cette place haute et de MD et son rôle prépondérant dans la tenue des échanges. Se tenant devant les trois rangées, tous les regards sont fixés sur lui. Pendant le déroulement de la séance, il est le seul libre de son mouvement, ce qui lui permet de passer entre les rangées, vérifier les productions des apprenants. C'est lui qui rapporte également au tableau noir ce que disent les apprenants. Il a un contrôle sur la classe et s'assure de la participation active de tous les apprenants. Ainsi, il n'hésite pas à interroger ceux qui n'osent pas demander la parole, comme l'illustre l'échange suivant :

ENS : Aicha Aicha dɔ fɔ wili i ka dɔ fɔ (Aicha Aicha dis quelque chose, lève-toi et dis quelque chose)

Aicha : bi sɔgɔma ne ye n fa fo ka na école la (ce matin, j'ai dit bonjour à mon père avant de venir à l'école)

ENS : ahan : (encourageant l'apprenante) bi sɔgɔma Aicha y'a fa fo ka na école la + o ka kaɲi (ahan : ce matin Aicha a dit bonjour à son père avant de venir à l'école. C'est bien ça).

*(Tour de parole 9 à 11)*

Aicha est une apprenante plutôt timide, n'osant pas lever la main, comme le veut la routine de la classe, pour demander la parole. Ainsi, pour faire participer de tels profils d'apprenants, MD a l'habitude de les interroger afin de les inciter à prendre la parole. Comme on peut le constater dans cet extrait, l'objectif de MD n'est pas que Aicha puisse donner une réponse conforme à ses attentes, mais la faire parler. C'est pourquoi, même si la réponse de

l'apprenante ne comporte pas de mots contenant des sons nasalisés, elle reçoit un encouragement de la part de MD, ce qui n'est pas le cas avec d'autres apprenants qui demandent régulièrement la parole :

E5 : bi sɔgɔma ne ye brossi ta ka n da brosser (ce matin j'ai pris la brosse pour brosser mes dents)

ENS : est-ce que nunafota bɛ ale t'a la ? (est-ce que sa phrase des mots nasalisés ?)

E7 : ayi (non)

En plus, l'enseignant veille à ce que la séance se déroule dans de bonnes conditions, qu'elle ne soit pas perturbée par des bavardages (des apprenants qui discutent entre eux sur des sujets qui n'ont aucun rapport avec la séance). C'est pourquoi, il garde tous les apprenants sous son contrôle, n'hésitant pas à reprendre ceux qui se rendent coupables d'actes susceptibles de perturber la séance :

ENS : U : KUNUN: + ne ma kankari da aw ye wa ? Ne musa ni fɛn (U : KUNUN + je vous ai déjà averti non ? Moussa et l'autre là)

Musa : xxx

ENS : sini e bɛ na jona ka classi fura i ya famuya wa xxx ++ ahan : kunun: ahan (demain tu viens tôt afin de balayer la classe, est-ce que tu as compris xxx +++ ahan : kunun : ?)

L'enseignant interpelle deux apprenants qui sont en train de bavarder en interrompant brièvement son cours. Cette interpellation intervient dans l'interaction comme une parenthèse et montre à quel point l'enseignant tient à la gestion de la classe. La sanction qu'il a prononcée contre le fautif ne sera pas appliquée puisqu'à midi, je l'ai vu échanger avec l'apprenant en question à qui il a demandé d'être plus attentif pendant les séances.

Quant aux apprenants, ils occupent la place basse dans la mesure où leur intervention est impulsée, coordonnée et régulée par MD. Leur intervention consiste à répondre aux différentes sollicitations de l'enseignant. Selon le « contrat de parole » (CICUREL, 2012) de cette séance, comme dans beaucoup d'autres séances, avant d'intervenir, l'apprenant doit demander la parole en levant la main et n'intervient que lorsque sa demande est approuvée par l'enseignant. Cependant ce « contrat de parole » n'est pas scrupuleusement respectée et les prises de parole peuvent se dérouler dans un cadre plus flexible, même si l'enseignant s'assure de ne pas perdre le contrôle. Tout ce que dit l'apprenant est d'une certaine manière préfaçonnée par les directives de l'enseignant (CICUREL, 2012). A cet égard, on peut distinguer trois moments clés dans les directives de MD pour cadrer et orienter les

interventions des apprenants. Le premier moment est celui qui débute la séance lorsque MD demande une phrase contenant des mots avec des sons nasalisés. La prise de parole des apprenants doit consister à répondre à cette sollicitation et est évaluée et appréciée dans ce sens. Le deuxième moment débute après la sélection de la phrase. Les interventions des apprenants doivent désormais consister à dicter et épeler les mots de la phrase sélectionnée. Le troisième moment, c'est celui de la lecture.

L'interaction didactique, dans bien des cas, est caractérisée par une forme de rigidité dans la mesure où elle est dominée par l'intervention de l'enseignant (CICUREL, 2012). On constate que non seulement l'espace de parole des apprenants est cadré par MD mais aussi un tour de parole sur deux lui revient. Cependant ce déséquilibre n'est pas tant lié à une pédagogie frontale qu'à la nature de l'interaction didactique et de la séance en particulier. Il doit être expliqué et compris en rapport au rôle interactionnel de l'enseignant (CICUREL, 2012), tel qu'on vient de le mentionner. Les multiples tâches de l'enseignant : modérer la séance, attribuer la parole, faire une appréciation sur les réponses des apprenants, veiller à la participation de tous et au bon climat dans la classe expliquent sans doute son temps de parole. Ainsi, on ne peut donc pas conclure qu'il s'agit d'une pédagogie frontale ou d'un enseignement centré sur l'enseignant, surtout quand on prend en compte d'autres paramètres en s'appuyant sur la grille LASCOLAF (MAURER, 2011) :

	<b>Classe A</b> <b>Lieu et date : Ecole A, 15-01-2020</b> <b>Effectif : 35</b> <b>Niveau : 2<sup>ème</sup> année</b> <b>Langue medium : bamanankan</b> <b>Matière et sujet de la leçon : Les nouvelles de la classe</b>
<b>1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage</b>	
<i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>	
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	x
Le maître pose toujours les questions	x
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître	
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent	
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle	
	<b>2</b>
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>	
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître	
Les élèves posent des questions	
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	x
Il y a des interactions élèves-élèves	
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	x
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	x
	<b>3</b>

Tableau 11: présentation de la séance *don kibarou* sur la grille LASCOLAF

Cette grille, renseignée lors des observations de classe, établit qu'on est plus du côté d'une pédagogie constructiviste que d'une pédagogie transmissive. On a deux items qui relèvent d'une pédagogie de type transmissif contre trois items relevant du type constructiviste. En effet, si le temps de parole de MD est bien supérieur et qu'il pose toujours des questions, il faut noter qu'on est loin d'un schéma interactif tronqué reposant sur des questions fermées et où l'activité de l'apprenant est réduite à manifester ses savoirs ou non savoirs, comme on a pu le relever dans des contextes d'enseignants d'Afrique subsaharienne, avec le français comme médium d'enseignement (ALTET, 2015 ; NOYAU, 2004 ; 2006). Ce schéma interactif tronqué étant lié au faible bagage linguistique des apprenants et des enseignants dans la langue medium d'enseignement, à savoir le français, le recours à une langue connue des enfants favorise des interactions plus stimulantes et ouvertes (MAURER, 2011), comme on peut le constater tout au long des échanges, l'enseignant s'active constamment à faire dire et à

faire faire aux apprenants. Il y a ainsi une volonté de l'enseignant à centrer les apprentissages sur les apprenants.

### **2.1.2. La pratique enseignante : une pratique dominée par la posture de contrôle**

L'objectif de l'enseignant à l'ouverture de la séance est clairement affiché. Il veut travailler sur la nasalisation. L'analyse consiste à porter une attention à *l'agir professoral* que l'on peut considérer comme :

l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place (CICUREL, 2011 :7).

Il s'agit, en d'autres termes, ce que l'on appelle *la pratique enseignante* qui recouvre les procédés, les stratégies et les compétences mises en œuvre par un enseignant dans une situation d'apprentissage, au-delà même de la question des méthodes pédagogiques (ALTET, 2008 ; 2018 ; OPERA ; 2015). On proposera une analyse de la pratique enseignante lors du déroulement de la séance : « Nouvelles de la classe » en se focalisant sur le *cadre conceptuel du multi-agenda* (BUCHETON et SOULE, 2009), qui met en évidence le caractère multidimensionnel de ce que fait l'enseignant en classe lors d'une séance. En effet, le modèle du multi-agenda se décline en cinq préoccupations, autrement dit, cinq dimensions de la pratique enseignante :

- **Le pilotage** : organiser et conduire la séance du début à la fin en tenant compte de sa cohérence, sa cohésion, sa temporalité.
- **L'atmosphère** : créer un climat favorable aux apprentissages, comme le fait de laisser un espace de parole aux apprenants, capter leur attention...
- **Le tissage** : faire le lien entre les apprentissages en classe et les expériences des apprenants dans la vie quotidienne
- **L'étayage** : apporter une aide à l'apprenant pour l'amener à faire des tâches
- **Les savoirs visés** : la cible ou l'objet de l'apprentissage.

Ces cinq préoccupations qui constituent les piliers ou la matrice de l'agir professoral ne sont jamais isolées les unes des autres et entretiennent une relation d'interdépendance. Dans cette analyse, ne pouvant traiter de manière exhaustive ces cinq dimensions, on s'intéressera particulièrement à l'étayage, l'organisateur central de l'agir enseignant. Il est défini comme : « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire,

à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (BUCHETON et SOULE, 2009 : 36). En d'autres termes, c'est l'aide que l'enseignant fournit à l'apprenant dans l'accomplissement d'une tâche et sans laquelle ce dernier est incapable d'arriver au bout de la tâche, puisqu'elle est au-dessus de sa capacité. (GINE, 2003). Dans ce sens, l'étayage est ajusté aux besoins de l'apprenant et est donc progressif, limité et temporaire (idem). Les autres dimensions seront prises en compte dans leur relation avec l'étayage, pris comme l'organisateur central.

On peut dire que dans cette séance, *les savoirs visés*, autrement dit l'objet de l'apprentissage est aisément identifiable à travers l'objectif clairement affiché par MD, à savoir « *nunafɔta* », la nasalisation. Cependant, au-delà de cet objectif, la séance englobe divers savoirs visés, ce qui fait écho au flou qui entoure les savoirs visés : comme on peut le constater dans ce passage :

Ens : M ni A : ahan ++ DA-RA-MA-NI ahan Daramani e be se k'i tɔgɔ sɛbɛn wa ? ahan daramani be sɛbɛn cogo di (Daramani est-ce que tu peux écrire ton nom ? comment est-ce qu'on écrit Daramani)

E1 : xxx

Ens : ni ma i pɛrɛn mɔgɔw t'a mɛn dɛ + ahan daramani be sɛbɛn cogo di (si tu ne parles pas fort on ne t'entend pas)

E1 : D ni A (D et A)

Ens : D ni A xxx D jumɛn de be sɛbɛn mun D de do (D et A, c'est quel type de D qu'on écrit)

Plusieurs élèves : tɔgɔjɛ (nom propre)

Ens : tɔgɔjɛ tɔgɔjɛ be daminɛn ni siginiden : (nom propre, un propre commence par une lettre)

Plusieurs élèves : kumaba ye (majuscule)

(Tour 56 à 63)

En observant ces quelques tours de parole entre l'enseignant et E1, on se rend compte que d'autres objectifs que la nasalisation sont visés. MD fait le choix de s'attarder sur une règle : *un nom propre commence toujours par une lettre majuscule*, qui relève d'un autre champ de compétences : les conventions des textes écrits. Les savoirs visés par une même séance peuvent être très hétérogènes et complexes (BUCHETON et SOULE, 2009). Par ailleurs, ce passage donne une idée de *l'atmosphère* de la classe où MD laisse un espace de parole assez large aux apprenants, ce qui les amène à transgresser le contrat de parole qui repose initialement sur le fait qu'il faut demander la parole avant de parler. Tout au long des

échanges, on remarque une tendance chez les apprenants à prendre spontanément la parole sans qu'ils soient explicitement interrogés, ce qui montre une certaine souplesse du contrat de parole, laquelle souplesse détend l'atmosphère de la classe, en plus de la langue des échanges également. Il veille également à capter l'attention des apprenants.

Le choix de l'enseignant de laisser un espace de parole important aux apprenants a une répercussion sur le *pilotage de la leçon*. En effet, on peut observer que selon la répartition journalière de l'emploi du temps, la séance « Nouvelles de la classe » est censée se dérouler en un quart d'heure. Or, la séance observée s'étend sur une demi-heure, ce qui traduit la volonté de MD de ne pas tenir au strict respect du temps. Lors de notre discussion après la séance, il a particulièrement insisté sur son choix de privilégier la compréhension et la participation des apprenants par rapport au respect du temps. Ainsi dans le pilotage de la leçon, MD se soucie davantage de faire comprendre que de finir à temps. C'est pourquoi, du début à la fin de la séance, il agit de manière à garder leur attention maintenue, en veillant notamment à la didacticité de l'interaction, c'est-à-dire ne pas trop sortir du cadre de la séance, comme nous montre cet extrait :

Ens : maintenant mɔri kalan nan an be a damine kinin fe ka ta numan fe ++ Yayi o te cen ye wa  
(en école coranique, on lit de droite à gauche ++ n'est-ce pas Yayi ?)

Yayi : awɔ : (oui)

Un apprenant : ni congé bilara anw be taa mɔri kalan nan (pendant les vacances nous on part à l'école coranique)

Ens : awɔ o kaɲi ++ maintenant ni kun ye mun ye sisan + parce que dɔw be se ka fo k'a sɔɔ u te se k'a kalan + ni b'a jira karamɔɔ la ni a y'a sɔɔ aw be se k'a fo ani k'a kalan + est-ce que aw ya famuya ? (oui c'est bien ça + alors pourquoi on fait ça + parce que qu'il y en a qui peuvent réciter sans pour pouvoir lire + cela montre donc au maitre que vous pouvez aussi bien réciter que lire)

(tour 158 à 161)

Après avoir fait lire la phrase de droite à gauche, l'enseignant essaie d'expliquer ce choix aux apprenants en partant de l'exemple de l'école coranique, bien connue par la majorité, car à Bamako, parallèlement à l'éducation scolaire, beaucoup d'enfants apprennent à lire les versets coraniques dans leur milieu familial et ou social. Un apprenant se saisit de cette occasion afin de raconter qu'il fréquente lui aussi une école coranique pendant les vacances scolaires. MD s'efforce de concilier à la fois le fait de sauver la face de l'apprenant (en lui adressant une réponse aimable) et la nécessité de rester dans le cadre de la séance, car il sait bien qu'avec les



enfants de cet âge (huit ans en moyenne), les échanges peuvent prendre une tournure inattendue et déborder le cadre des échanges didactiques visés.

L'espace de parole réservé aux apprenants et le cadrage fort de la séance que fait l'enseignant traduisent la complexité de sa posture. En effet, si les enseignants font usage d'une diversité de postures en s'adaptant de manière continue en fonction de la tâche, de leurs expériences et leurs représentations, l'observation permet néanmoins de relever des postures dominantes. Ainsi, on peut constater que *la posture de contrôle domine*. Cette posture se caractérise par un pilotage serré de la séance, les feedbacks (gestes d'évaluation) ainsi que la volonté de l'enseignant de faire avancer de manière collective et simultanée la classe. Il y'a également une fréquence d'adresse collective de la part de l'enseignant. Ces caractéristiques peuvent être constatées tout au long de la séance, comme on peut le voir dans cet extrait :

Ens : ka d'a ba ma ka nan kalanyɔɔ : la + ahan an ye nunafɔta caman sɔɔ + ahan + KUNU donc an ka kunun seben + jɔn bɛ se ka kunun seben cogo fɔ (l'apporter à sa mère avant de venir à l'école. Ahan on eu beaucoup de cas de nasalisation. KUNUN donc on écrit kunu. Qui peut dire comment est-ce qu'on écrit kunu)

E8 : K ni U (K et U)

Ens : K ni : U ahan :

E8 : N ni U (N et U)

Ens : N ni U : ku-nu ahan + ne ma kankari da aw ye wa ? Ne musa ni fɛn (je vous ai déjà averti non, Moussa et l'autre là)

(tour 36-42)

On peut trouver dans cet extrait toutes les caractéristiques d'une *posture de contrôle*. D'abord, une adresse collective : *jɔn bɛ se ka **kunun** seben cogo fɔ* (qui peut dire comment est-ce qu'on écrit **kunun**). Ensuite un feedback de MD : en forme de reprise de la réponse de l'apprenant accompagné de *ahan*, indiquant la justesse et la validation de la réponse. Enfin, le fait que l'enseignant reprend Musa et son voisin de table qui bavardait alors qu'il parlait confirme le pilotage serré de la séance. Par ailleurs, cette posture de contrôle s'accompagne d'un enseignement et apprentissage explicite du lire-écrire avec un usage massif du métalangage.

### 2.1.3. L'enseignement et l'apprentissage explicite de la lecture-écriture et l'usage du métalangage

La découverte des correspondances graphiques et phoniques de la langue première (L1) occupe une place importante dans l'enseignement bilingue au Mali. En effet, on considère

qu'un enseignement explicite du point de vue graphique, phonique et morphosyntaxique permet de développer des compétences métalinguistiques dans la langue première et ainsi faciliter les transferts des compétences dans l'apprentissage de la langue 2 (MAURER, 2007 ; NOUNTA, 2015). La nécessité de développer des compétences métalinguistiques par un enseignement explicite de la lecture-écriture explique d'ailleurs le passage de la pédagogie convergente qui préconisait une approche d'enseignement implicite, au curriculum bilingue par compétences avec la prise en compte de la dimension métalinguistique et des activités d'exploration des codes de la langue (MAURER,2007). Dans cette perspective, l'enseignement de la lecture-écriture dans les écoles bilingues au Mali repose sur l'approche équilibrée, une méthode qui préconise un enseignement explicite. Initialement conçue dans le monde anglo-saxon, l'approche équilibrée a été adoptée au Mali afin d'apporter une réponse efficace aux problèmes de la lecture-écriture chez les enfants. Elle se définit comme « *un ensemble de techniques et de stratégies pour faciliter l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez l'enfant*<sup>145</sup> ». Cette approche entend trouver l'équilibre entre les éléments suivants :

Découvertes des élèves	Enseignements explicites
Besoins des élèves	Exigences du curriculum
Compréhension	Décodage (des mots)
Interventions spontanées	Activités didactiques planifiées
Textes choisis par l'enseignant	Textes choisis par les élèves
Evaluation formative	Evaluation sommative

Tableau 12: récapitulatif de l'approche équilibrée

L'approche équilibrée, telle qu'elle est mise en œuvre dans le curriculum bilingue malien, repose sur trois piliers :

- **Les outils de la langue** : qui consistent à travailler les consciences alphabétique, phonémique, syllabique, phonétique.
- **La lecture** : on considère en approche équilibrée que la lecture a deux visages : le décodage et la compréhension qui sont liés dans une relation d'interdépendance.
- **L'écriture** : elle concerne à la fois le fond et la forme. Autant on amène les étudiants à communiquer et à exprimer leurs idées, autant on travaille sur la grammaire et l'orthographe.

<sup>145</sup> Définition du programme PHARE (programme harmonisé d'appui au renforcement de L'éducation).

L'approche équilibrée s'appuie dès la première année sur l'enseignement et l'apprentissage de l'alphabet à l'oral. Les apprenants sont amenés à découvrir simultanément le nom de la lettre et le son ainsi que sa version minuscule et majuscule. L'alphabet est appris sous forme de chants, ce qui permet non seulement d'associer aisément un son à chaque graphème mais aussi la mémorisation par les apprenants. Voici comment on apprend en chantant l'alphabet :

A o ye signiden A ye, a b'a fɔ /aaa/ (voici la lettre A la lettre A elle fait toujours /aaa/)

B o ye signiden B ye, a b'a fɔ /bbb/ (voici la lettre B, la lettre B elle fait toujours /bbb/)<sup>146</sup>

L'oralisation, l'identification et la mémorisation de l'alphabet sont mises à profit dans les activités de lecture-écriture. Un petit coin du tableau noir est reversé à l'alphabet, écrit en minuscule et en majuscule et auquel l'enseignant renvoie les apprenants en cas de difficultés. Lors des activités de lecture que l'on a pu observer, on constate que l'enseignant privilégie l'identification des mots. Cependant, en cas de difficulté, il demande à l'apprenant de découper le mot en syllabe : *kayen joli be ni danyen la* (combien y'a-t-il de syllabes dans ce mot ?), une question qui s'accompagne d'un geste d'étayage : taper des mains après avoir prononcé chaque syllabe afin de faciliter le décompte. Si la difficulté persiste, on passe au découpage de la syllabe en identifiant les différents graphèmes. Cette opération de découpage de mots en syllabe, puis de syllabe en lettres s'accompagne d'un rappel constant de l'alphabet, car l'enseignant renvoie constamment en cas de difficulté à la table de l'alphabet écrit au tableau.

Les Nouvelles de la classe constituent une technique d'enseignement et d'apprentissage explicite de la lecture-écriture, puisqu'elles visent le renforcement des outils de la langue. Chaque mot de la phrase retenue est soigneusement épilé par les apprenants avant d'être porté au tableau par l'enseignant. Dans la séance observée, la version finale de la phrase retenue est :

*kunu sɔgɔma, Dramani ye palan ta k'a da ba ma ka nan kalanyɔrɔ la. A nale, a ye sebeni ani kalanje ke (hier matin, Dramane a apporté le seau à sa mère avant de venir à l'école. A l'école, il a écrit et lu).*

Pour écrire cette phrase au tableau, chaque mot a été épilé par les apprenants, en commençant par le premier :

---

<sup>146</sup> Iden, p.50

Ens : ka da ba ma ka na kalanyɔɔ la+ an ye nunafɔta cama sɔɔ + ahan KUNU donc an ka kunu seben jɔn bɔ se ka kunu seben cogo fɔ

E8 : K ni U

Ens : K ni U ahan :

E8 : N ni U

Ens : N ni U ahan:

(tour 36-40)

Le mot *palan*, qui contient une syllabe nasalisée, a nécessité une attention particulière. L'enseignant demande aux apprenants de l'étirer :

Ens : a y'a ba ka PALAN ta + ahan PA-LAN a ye palan la sama (étirer palan)

Plusieurs élèves : [p]: [a]: [i]:

Ens : ahan a ye segi a kan

Plusieurs élèves : [p]: [a]: (ils sont bloqués à ce stade)

Ens : PA-LAN a ye walani ta a ka palan seben walani kan + parce que dɔw tɛ ka fɔ kaɲɛ+ u tɛ ka la sama kaɲɛ

(Tour 88-92)

Cette attention peut s'expliquer, d'une part, par l'objectif de la séance consistant à travailler plus spécifiquement sur la nasalisation. De ce point de vue, les deux mots visés par l'enseignant : *palan* et *kalanyɔɔ* ont fait l'objet de ce traitement particulier. D'autre part, il est lié à la nature de la nasalisation dont la formation est relativement complexe du point de vue graphique en bamanankan. En effet, la nasalisation qui se réalise toujours en adjoignant un *n* à la consonne ou à la voyelle, dérange la logique de la structure canonique du bamanankan qui repose sur le modèle : voyelle, consonne + voyelle. Cela peut perturber la logique des apprenants, habitués à appréhender les mots selon la logique de la structure canonique. C'est pourquoi, ils éprouvent des difficultés à étirer le mot, puisqu'aucune lettre ne donne le son qu'ils prononcent. L'enseignant leur demande alors d'écrire le mot en question sur leur ardoise. En observant les productions des apprenants, on constate qu'ils sont nombreux à écrire : *pala*, sans le *n* de nasalisation. En revanche, une dizaine d'apprenants à trouver a su l'écrire selon la bonne orthographe.

La technique de l'approche équilibrée consistant à associer à chaque graphie son potentiel phonique dans l'enseignement et l'apprentissage de l'alphabet permet le développement des compétences métalinguistiques, en d'autres termes les activités de manipulations et de

réflexions conscientes sur la langue afin de s'en construire une représentation explicite (NOUNTA, 2015). Dans cette perspective, cette technique vise à développer la conscience phonologique (la connaissance des lettres de l'alphabet et leur potentiel phonique ainsi que les règles de formation d'une syllabe) et la conscience phonémique (manipuler les sons à l'intérieur des mots). Dans leur processus de lecture et d'écriture, les apprenants s'appuient sur ces compétences. Par ailleurs, l'enseignant prend soin d'attirer l'attention des apprenants sur certaines conventions d'écriture, comme l'utilisation des lettres majuscules et l'apostrophe, comme on peut le constater dans cet extrait :

Ens : kunu sɔgɔma DA-RA-MA-NI Daramani e bɛ se k'i tɔgɔ sɛbɛn wa ? ahan Daramani bɛ sɛbɛn cogodi (hier matin, DA-RA-MA-NI Daramani, tu peux écrire ton nom ? ahan daramani comment on écrit Daramani ?)

E1 : xxx

Ens : n'i ma i pɛrɛn kɔfɛ mɔgɔw tamɛn dɛ + ahan Daramani bɛ sɛbɛn cogodi (si tu ne parles fort fort, on ne t'entend pas + ahan comment on écrit Daramani ?)

E1 : D ni A

Ens : D ni A xxx D jumɛn de bɛ sɛbɛn mun D de do (Quelle lettre D ?)

Plusieurs élèves : tɔgɔjɛ (nom propre)

Ens : tɔgɔjɛ tɔgɔjɛ bɛ damɛnɛ ni signidɛn: (un nom propre un nom propre commence toujours par une lettre :)

Plusieurs élèves : kumaba ye (majuscule)

(tour 56-63)

« *Un nom propre commence toujours par une lettre majuscule* », cette règle de la langue française est également valable en bamanankan. En écrivant Daramani, un nom propre, l'enseignant pousse ses apprenants à se rappeler cette règle élémentaire, qu'ils ont déjà vue. Les séances de Nouvelles de classes offrent ainsi l'occasion de travailler sur ces phénomènes et de les expliciter.

Après avoir analysé selon différents aspects la séance « Nouvelles de la classe », il s'agirait dans ce deuxième volet de l'analyse de s'intéresser à l'EIA.

### 3. L'EIA (l'enseignement interactif audio), pour apprendre le français à l'oral

L'EIA (l'enseignement interactif audio) est une approche pédagogique qui s'appuie sur des supports audio. Il est dit interactif car il demande l'engagement des apprenants qui doivent réagir à la leçon audio et répondre à des questions, ce qui le distingue d'un enseignement

audio classique transmissif où le rôle des apprenants se limite à l'écoute et à la prise des notes (UNESCO, 2021). L'EIA revendique donc une centration sur l'apprenant, contrairement à un enseignement audio classique. A cet effet, les leçons sont ponctuées de pauses pour laisser à l'apprenant un temps de réflexion et de réponse. On prévoit un temps pour chaque question ou exercice :

ENS-Audio : cher collègue vous allez tirer au hasard les quatre xxx les unes après les autres et demander à des élèves de chaque groupe de lire, à chaque fois qu'un élève donne la bonne réponse marquez un point pour son groupe, **vous faites cet exercice plusieurs fois, vous avez 60 secondes.** ( Tour 6)

L'enseignant et les apprenants sont censés effectuer cette tâche en 60 secondes durant lesquelles l'audio se met automatiquement en pause. L'EIA s'articule autour de la combinaison de trois pôles (UNESCO,2021) : l'audio (les personnages de l'audio sont un enseignant et ses apprenants qui sont dans une situation de classe), l'enseignant qui joue le rôle de modérateur et ses apprenants. Les interactions se passent d'abord entre l'audio et l'enseignant, puis entre l'enseignant et ses apprenants et enfin entre l'audio et les apprenants. En d'autres termes, les consignes de l'exercice ou la question est adressée à l'enseignant qui se charge de les transposer à ses apprenants. Après l'écoulement du temps, les apprenants sont invités à écouter la « bonne réponse » :

ENS-audio : Moussa quel jour est rouge + cher collègue demandez à vos élèves quel jour est rouge dans le texte de l'histoire commune

ENS : quel jour est rouge dans le texte de l'histoire commune quel jour est rouge

Plusieurs élèves : jeudi

ENS : han :

Plusieurs élèves : jeudi

ENS : quel jour est rouge

Plusieurs élèves : mercredi

ENS : le mercredi il est :

Plusieurs élèves : rouge + jeudi

ENS : mercredi dôw ko jeudi + dôw ko mercredi dôw ko jeudi

Elève-audio : le mercredi est rouge monsieur

ENS-audio : cher collègue, j'espère que vos élèves ont trouvé mercredi + Fati quel jour est jaune + cher collègue demandez à vos élèves quel jour est jaune dans le texte de l'histoire commune

(Tour 21-31)

C'est ainsi que les tours de parole s'alternent dans le cadre d'une séance avec l'EIA. Après la consigne de l'audio adressée à l'enseignant, s'instaure une interaction entre ce dernier et ses apprenants à qui il s'efforce d'expliquer et d'explicitier la consigne et les tâches qu'ils doivent exécuter.

Au niveau 1 du curriculum bilingue malien de l'enseignement fondamental (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année) de l'école fondamentale au Mali, l'EIA est utilisé comme un outil et une stratégie d'enseignement et d'apprentissage de la lecture-écriture. Si en première année, l'EIA est entièrement en langue nationale, en deuxième année, il s'agit des seules leçons dispensées en français, répondant ainsi à la recommandation du curriculum d'utiliser le français à l'oral et à hauteur de 25% du temps d'apprentissage. La séance que l'on a observée était spécifiquement consacrée à la révision des lettres de l'alphabet français ainsi que l'apprentissage des jours de la semaine et des cours.

### 3.1. Une séance d'EIA pour apprendre l'alphabet, les jours de la semaine et les couleurs en français

En partant de la grille Cicurel (2011), on essaiera de présenter la séance qui a été observée durant l'enquête de terrain puis retranscrite.

Contexte institutionnel de la séance		
<b>Ecole et classe</b>	Situation géographique	Commune 1 du district de Bamako
	Nom de l'école	Ecole A
	Statut de l'école	Ecole publique
	Nom de la séance	EIA (enseignement interactif audio)
	Durée de la séance	15 min
<b>Enseignant</b>	Nom	M.D
	Sexe	Homme
	Age	40
	Statut professionnel	Maitre titulaire
	Formation initiale	IFM
	Nombre formations continues en bilinguisme	2 formations en SIRA
<b>Apprenants</b>	Langues parlées	Bamanankan (langue première), français, songhay...
	Nombre d'années d'expériences	7 ans
	Nombre	35
	Répartition par sexe	20 garçons et 15 filles

	Age moyen	8
	Langues parlées	Bamanankan, dogon, peul...
<b>Informations sur la séquence observée</b>		
Nom de la séquence	EIA (enseignement interactif audio)	
Date, jour et heure	15-01-2020 à 15h	
Lieu	Ecole A	
Durée de la séquence transcrite	11 minutes	
Activité didactique et/ou compétence visée	Lecture des lettres de l'alphabet, des jours de la semaine et des couleurs	
Disposition de la salle	Les tables bancs sont disposés en rangés (trois rangées) et font face au tableau noir	
Nombre de participants	35 (20 garçons et 15 filles)	
Langues utilisées dans l'interaction	Bamanankan, français	
Présence de personne étrangère	L'enquêteur, assis à la troisième rangée, sur une chaise placée près d'un table banc à côté des apprenants. Sa présence ne suscite pas de réaction particulière puisque la classe s'y est habituée	
Situation de la séquence dans la chronologie des cours	1 <sup>ère</sup> séquence de l'après-midi	
Travail préalable des apprenants	Aucun	
Outils	Tableau noir, ardoise, la craie, magnétophone, table de l'alphabet, texte de l'histoire commune	
Nombres de tours de parole	114 tours de parole	
Remarques/informations complémentaires	Cette séance est la seule en français à ce niveau où le français est introduit à l'oral. Elle permet aux élèves d'apprendre à lire les lettres de l'alphabet, les jours de la semaine, les mots simples et les salutations.	
<b>Corpus</b>		
Conventions de transcriptions adoptées	Code de transcription utilisée par le groupe IDAP, précisant au moins les interlocuteurs (enseignants et apprenants, les allongements, les pauses, les intonations montantes, les emphases, la scansion...	

Tableau 13: présentation de la séance EIA sur la grille Cicurel

Il s'agit d'une séance EIA qui a duré une quinzaine de minutes et dont l'objectif était de s'assurer que les apprenants connaissent bien l'alphabet français appris la semaine dernière, comme indique la phrase d'ouverture de l'audio :

Ens-audio : Bonjour tout le monde, les enfants, la semaine passée vous avez bien appris les lettres de l'alphabet dans l'ordre et dans le désordre, on va voir si vous les connaissez bien.  
(Tour 1)



On va rentrer dans l'analyse de cette séance en nous attardant d'abord sur schéma interactionnel de la séance.

### **3.1.1. Le schéma interactionnel, une interaction didactique caractérisée par un cadre de participation à trois instances**

L'EIA modifie le schéma des interactions didactiques avec l'introduction d'un troisième pôle, l'audio. On passe ainsi à un cadre de participation à trois instances : l'audio, l'enseignant et les apprenants. On ne peut négliger l'importance du dispositif audio dans les interactions didactiques. En effet, c'est l'audio qui définit le contenu de la séance, dicte les consignes et montre les démarches à suivre. L'enseignant est le modérateur ou le facilitateur entre l'audio et ses apprenants. On peut voir, à travers cet extrait, l'importance capitale de l'audio dans le schéma interactionnel :

Ens-audio : bonjour tout le monde, les enfants, la semaine passée vous avez bien appris les lettres de l'alphabet dans l'ordre et dans le désordre, on va voir si vous les connaissez bien. Cher collègue, sortez les cartes de l'alphabet ++ divisez votre classe en deux groupes A et B sans faire déplacer les élèves.

Ens : ni ye A ye ni partie ye A ye + ninu A ye ninu ye B ye (*montrant du doigt les rangées correspondant à A et B*) + est-ce que vous avez compris ? (C'est le groupe A c'est le groupe B)

Plusieurs apprenants : oui monsieur

Ens-audio : tracez au tableau deux colonnes A et B et expliquez aux élèves qu'ils vont faire un concours de lecture.

Ens : bon an be na lecture concours ke + donc ni ye B ka colonne ye ça c'est la colonne de A + vous allez faire un concours de lecture (bon on va faire un concours de lecture, ça c'est la colonne du groupe A et ça c'est la colonne du groupe A)

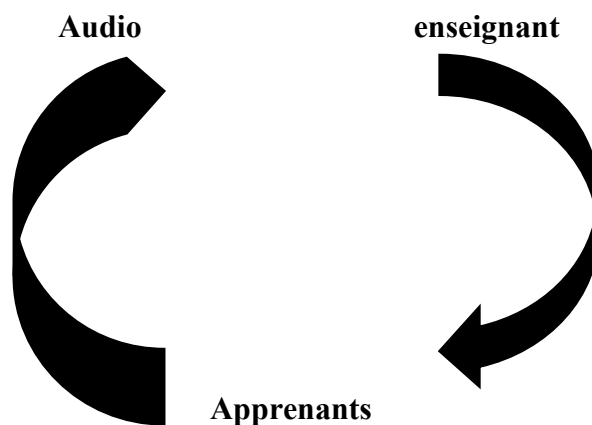
Ens-audio : cher collègue vous allez tirer au hasard quatre lettres les unes après les autres et demander à des élèves de chaque groupe de lire, à chaque fois qu'un élève donne la bonne réponse marquez un point pour son groupe, vous faites cet exercice plusieurs fois, vous avez 60 secondes

Ens : très bien merci eh : sisan groupe A ni ye groupe A ye ni ye B ye ne de be mɔgɔ kelen jira ne be lettre dɔ jira a be o fo n'a y'o sɔrɔ dɔrɔn o kɔrɔ k'a ka groupe y'o point sɔrɔ + est-ce que vous avez compris? (très bien, maintenant voici le groupe A voici le groupe A, c'est moi qui interroge une personne, je lui montre une lettre et s'il trouve le nom cela veut dire que son groupe aura un point)

(tour 1-6)

L'audio dicte ce qu'il faut faire en communiquant à l'enseignant les directives, consignes et démarches à suivre avec ses apprenants. Autrement dit, c'est l'audio qui dit à l'enseignant ce

qu'il doit faire faire à ses apprenants. L'audio ne s'adresse donc pas directement aux apprenants mais à l'enseignant modérateur, dont le travail consiste à expliquer et expliciter les consignes. L'enseignant joue un rôle de médiation entre l'audio et les apprenants. Son travail consiste à transposer les consignes émises par l'audio afin que les apprenants puissent comprendre. Les apprenants ne réagissent pas directement aux consignes de l'audio. Leur réaction est stimulée par la modération de l'enseignant. Ainsi, on peut dire que l'on a une sorte d'interaction : audio-enseignant-apprenants :



En ce qui concerne le schéma interactionnel, on a utilisé la grille LASCOLAF qui permet de renseigner si l'on est du côté d'une pédagogie frontale ou au contraire si l'on bascule dans une pédagogie constructiviste :

	<b>Classe A</b> Lieu et date : 15-01-2020 Effectif : 35 Niveau : 2 <sup>Eme</sup> année Langue medium : français Matière et sujet de la leçon : EIA
<b>1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage</b>	
<i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>	
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	<b>x</b>
Le maître pose toujours les questions	<b>x</b>
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître	<b>x</b>
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	<b>x</b>
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent	
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle	
	<b>4</b>
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>	
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître	
Les élèves posent des questions	
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	
Il y a des interactions élèves-élèves	
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	
	<b>0</b>

Tableau 14: présentation de la séance EIA sur la grille LASCOLAF

La grille a été renseignée après l'observation de la séance et l'on peut constater quatre items correspondant à une pédagogie de type transmissif contre 0 item pour une pédagogie de type constructiviste, ce qui montre que l'on est davantage du côté d'une pédagogie frontale. Cette séance semble confirmer les études qui ont fait état d'un cadre interactionnel rigide lorsque le français est utilisé comme seul médium dans les activités d'enseignement et d'apprentissage (PUREN et MAURER, 2018). En effet, dans les interactions lors de la séance observée, les questions sont principalement posées sur le mode fermé et ne font appel qu'à des réponses précises, voire une seule possibilité de réponse. On peut confirmer ce constat par des interrogations telles que : « *quel jour est bleu dans le texte de l'histoire commune ?* » ou encore « *Safi, quel est le nom de cette lettre de l'alphabet ?* » qui sont des questions qui ne demandent qu'une seule réponse à l'apprenant dont l'intervention consiste à signaler à l'enseignant s'il a la bonne réponse. L'utilisation du français comme médium d'enseignement et d'apprentissage semble être à l'origine de cette pédagogie frontale, en raison du faible bagage linguistique des apprenants qui, sans les reformulations ou traductions des

enseignants, n'arrivent pas à comprendre les consignes. C'est ainsi que dans les gestes d'étage qu'il déploie, on remarque beaucoup de reformulations ou traductions.

### 3.1.2. Les gestes d'étayage de l'enseignant, entre reformulations et traduction

L'utilisation du français comme médium des activités d'enseignement et d'apprentissage, ajoutée à la non prise en compte des répertoires linguistiques des apprenants constitue une barrière pour les apprenants. C'est pourquoi, les gestes d'étayage de l'enseignant sont dominés par des stratégies de reformulations ou traductions, comme on peut le voir dans cet extrait :

Ens-audio : tracez au tableau deux colonnes A et B et expliquez aux élèves qu'ils vont faire un concours de lecture.

Ens : bon an bɛ na lecture concours kɛ + donc ni ye B ka colonne ye ça c'est la colonne de A + vous allez faire un concours de lecture (bon on va faire un concours de lecture, ça c'est la colonne du groupe A et ça c'est la colonne du groupe A)

Ens-audio : cher collègue vous allez tirer au hasard quatre lettres les unes après les autres et demander à des élèves de chaque groupe de lire, à chaque fois qu'un élève donne la bonne réponse marquez un point pour son groupe, vous faites cet exercice plusieurs fois, vous avez 60 secondes

Ens : très bien merci eh : sisan groupe A ni ye groupe A ye ni ye B ye ne de bɛ mɔgɔ kelen jira ne bɛ lettre dɔ jira a bɛ o fɔ n'a y'o sɔrɔ dɔrɔn o kɔrɔ k'a ka groupe y'o point sɔrɔ + est-ce que vous avez compris? (très bien, maintenant voici le groupe A voici le groupe A, c'est moi qui interroge une personne, je lui montre une lettre et s'il trouve le nom cela veut dire que son groupe aura un point)

(tour 3-6)

Afin de transposer les consignes émises par l'audio à ses apprenants, l'enseignant passe par deux stratégies d'étayage : une stratégie de reformulation interlingue et une stratégie de traduction ou du moins l'explication des consignes en bamanankan. En effet, dans le premier cas, l'énoncé « *demandez à vos élèves qu'ils vont faire un concours de lecture* » (tour 1) est reformulé en « *vous allez faire un concours de lecture* » (tour 2). Avant de procéder à cette reformulation en français, il y'a l'énoncé : « *bon an bɛ na lecture concours kɛ* » (nous allons faire un concours de lecture) (tour 2) en début du tour qui se situe à la frontière entre reformulation et traduction. Dans le deuxième cas, l'enseignant passe par une explication en bamanankan de la consigne donnée pour l'activité du concours de lecture, comme on peut bien le constater dans le tour 4.

Le bagage linguistique des apprenants ne les permet pas de comprendre les consignes en français, d'où la stratégie de l'enseignant de recourir à la traduction. Ainsi, dans l'extrait ci-dessous, on constate qu'en dépit de l'effort fourni par l'enseignant à reformuler la consigne en insistant sur la question, les apprenants n'arrivent pas à donner la réponse attendue :

Ens-audio : cher collègue demandez à vos élèves quel jour est bleu dans le texte de l'histoire commune

Ens : quel jour est bleu ?

Am : vendredi

Af : mercredi

Af : mercredi

Ens : quel jour est BLEU ? aw ka na fɛn fɔ aw kun fɛ sa aw nɛn t'a le tableau la wa + quel jour est BLEU ? (ne dites pas les choses au hasard, vous ne le voyez pas au tableau ?)

Af : mercredi

Af : jeudi

Am : mardi mardi

Af : monsieur mercredi

Ens : Samory (il interroge un apprenant)

Samory : vendredi

Af : lundi

Apprenant-audio : le lundi est bleu monsieur

Ens : le lundi est bleu

Ens-audio : cher collègue j'espère que vos élèves ont trouvé lundi

(tour 52-67)

Cet extrait est particulièrement illustratif des difficultés des apprenants qui ne semblent pas comprendre les consignes données en français par l'enseignant. Ils s'aventurent ainsi à donner des réponses de façon hasardeuse, ce que l'enseignant leur reproche d'ailleurs. Cependant, l'enseignant ne recourt pas à la traduction/reformulation basée sur le bamanankan, comme on l'a vu faire avec l'activité de concours de lecture. Au regard des difficultés des apprenants, l'enseignant pourrait reproduire la même démarche en faisant une reformulation/traduction basée sur le bamanankan, ce qui aurait pu aider les apprenants à comprendre. En dépit du faible bagage linguistique des apprenants en français, les noms des jours ou des couleurs font déjà partie de leur répertoire linguistique, comme c'est le cas chez bon nombre de locuteurs bamakois.

Le déroulement de la séance EIA n'est peut-être pas très adaptée à la classe. L'enseignant essaie de suivre le déroulement de la séance, tel que défini par l'outil audio, ce qui ne permet pas de prendre en compte les ressources linguistiques des apprenants en français. Cette pratique rappelle celle décrite par Véronique MIGUEL-ADISSU et Marie-Odile MAIRE-SANDOZ (2018) sur l'enseignement de la lecture dans une classe plurilingue en réseaux éducatifs défavorisés où l'enseignant s'applique davantage à suivre une routine pédagogique qu'à prendre en compte les ressources plurilingues des apprenants.

On peut donc sensibiliser et encourager les enseignants, dans l'enseignement et l'apprentissage du français, à prendre en compte les acquis des apprenants en contexte social. A cet effet, on peut avancer l'exemple des deux enseignants de AEFÉ (Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger) observés dans le cadre du projet Ecole, Parole de l'élève et Plurilinguisme (DELABARRE et MIGUEL ADDISU, 2021). Dans un contexte plurilingue où les apprenants sont exposés à trois langues : anglais, français et espagnol, ces enseignants n'hésitent pas à exploiter les ressources plurilingues en classe à travers deux stratégies : la comparaison des langues et des usages translingues. Cette dernière stratégie me semble particulièrement pertinente dans le contexte d'éducation bi-plurilingue. Les usages translingues doivent être très fortement encouragés, notamment dans les cours de français en s'appuyant sur les répertoires linguistiques des apprenants.

#### **4. S'appuyer sur le répertoire linguistique des apprenants pour une didactique de la pluralité linguistique**

Les apprenants, comme tout locuteur bamakois, ont dans leur répertoire linguistique un éventail plus ou moins large des termes français qu'ils utilisent au quotidien. Il s'agit d'emprunts qui se sont acclimatés dans le bamanankan de Bamako. On peut prendre l'exemple du vocabulaire relevant du champ sémantique de l'école (école, ardoise, récréation, cahier, maître, élève...), de la famille (père, mère, frère, sœur, cousin, famille...) des jours de la semaine (lundi, mardi, mercredi...), de la salutation (bonjour, bonsoir...), de la couleur (rouge, jaune...) qui font partie du répertoire linguistique des locuteurs, notamment jeunes. Dans leurs pratiques linguistiques quotidiennes, les locuteurs bamakois utilisent massivement ces termes français, mélangés au bamanankan, sans toujours être conscients qu'il s'agit du français. Des expressions comme : « *I bonjour grande sœur...* » (bonjour grande sœur...), « *i ka la mère...* » (ta mère...) « *bi ye jeudi ye...* » (aujourd'hui, c'est jeudi), « *ne ka cahier...* » (mon cahier...) etc. prolifèrent partout. Les apprenants sont des locuteurs à part entière et sont donc concernés. On a d'ailleurs constaté lors des observations que les apprenants, lorsqu'ils

sont interrogés sur la date du jour en bamanankan, ont l'habitude de donner le nom du jour en français, comme cette apprenante qui dit : « *bi ye mercredi ye* » (*aujourd'hui, c'est le mercredi*). L'apprenant, dont la production a été retenue dans le cadre de la séance de la nouvelle de la classe a utilisé le terme *école* au de *kalanyɔɔɔ*.

Dans ce contexte, les enseignants doivent davantage faire recours à l'explication et l'explicitation des consignes en langue locale, en n'hésitant pas de mélanger les deux langues. Par exemple, une reformulation comme : « *mercredi seben ne do couleur jume kan* » (le mercredi est écrit sur quelle couleur) pourrait être tout à fait claire pour les apprenants, dans la mesure où ils connaissent déjà les termes *mercredi* et *couleur*. Dans ces séances où le français est introduit à l'oral comme médium et objet d'enseignement et d'apprentissage, on peut s'appuyer sur le répertoire linguistique des apprenants qui, en tant que locuteur bamakois, connaissent les mots français acclimatés dans le bamanankan. Une telle démarche pourrait permettre de dépasser une bipartition linguistique des séances, c'est-à-dire le fait de considérer qu'il faut écarter le français dans les séances en bamanankan et vice versa. Cela favoriserait également une didactique de la pluralité linguistique (CLERC, 2008. BLANCHET et al., 2014, MIGUEL ADDISU et MAIRE SANDOZ, 2015 ; 2018 ; DELABARRE et MIGUEL ADDISU, 2021), qui s'appuie sur les acquis linguistiques des apprenants en contexte social.





## Conclusion générale

Au terme de ce travail qui m'a permis de mobiliser l'approche sociodidactique, combinées à d'autres apports disciplinaires : la sociologie de l'éducation, la théorie de l'interaction, l'anthropologie..., il est important de revenir sur certains points essentiels et faire des propositions concrètes. Il s'agira tout d'abord des difficultés d'aller vers une généralisation de l'expérience bi-plurilingue. Ensuite, je reviendrai sur les conditions assez particulières de l'enquête de terrain et enfin j'aborderai des perspectives à la fois sur l'éducation bi-plurilingue mais aussi pour la suite de ma carrière de chercheur.

### ➤ **L'éducation bi-plurilingue : l'impossible généralisation d'une expérimentation prometteuse**

Depuis la fin des années 1970, le Mali s'est lancé dans une politique éducative faisant place à l'utilisation des langues locales à côté du français. Cette innovation pédagogique répond ainsi à un double objectif. D'abord, un objectif pédagogique dans la mesure où elle vise à faciliter les premiers apprentissages (du et en français) et ensuite un objectif socioculturel avec la promotion des langues locales. De la première phase expérimentale à la pédagogie convergente puis au curriculum bilingue par compétences, les différentes phases expérimentales ont confirmé les avantages pédagogiques et les bénéfices sociaux d'un système éducatif ouvert aux langues premières des apprenants (Dabène, 1994 ; Cummins, 2001 ; Maurer, 2007, 2011a, 2013b, 2016, 2018 ; Vilpoux et Blanchet, 2015).

Cependant, les résultats encourageants de ces expérimentations n'ont pas permis une généralisation de l'éducation bi-plurilingue. En effet, une analyse rapide de l'état actuel du système éducatif malien permet de se rendre que les défis à relever pour parvenir à une généralisation de l'éducation bi-plurilingue sont trop immenses, d'autant plus qu'il s'agit d'une « *évolution en dent de scie* », comme me l'a fait remarquer un cadre du ministère lors des enquêtes. De la question de la formation des enseignants aux réticences et oppositions des acteurs éducatifs (enseignants et parents d'élèves) en passant par une faible volonté politique et une forte croissance de la population scolaire il faut surmonter de nombreux obstacles pour parvenir à généraliser l'éducation bi-plurilingue, nécessaire à la refondation du système éducatif malien dont l'objectif est de promouvoir une éducation de masse et de qualité. Pour faire face à ces défis, un changement paradigme majeur s'impose aussi bien au niveau du

fonctionnement structurel du système éducatif que dans la conception que l'on a de l'éducation scolaire.

➤ **Les conditions particulières de l'enquête de terrain : les ambitions initiales contrastées**

Un développement a été fait sur les conditions particulières de l'enquête de terrain. Cependant, en raison de son impact sur mon parcours de recherche et sur ce travail, il me semble important de faire un bref rappel dans cette phase de conclusion. En effet, l'enquête de terrain qui devrait initialement être focalisée sur les observations des pratiques de classes a été fortement perturbée par des événements : la pandémie du Covid-19, les nombreuses grèves dans le monde scolaire ainsi que la crise politique qui a secoué le pays. Ces événements ayant occasionné la fermeture des classes, les ambitions initiales ont été fortement contrastées. C'est pourquoi, il a fallu développer des stratégies d'adaptation en ajustement les outils d'enquête. J'ai ainsi mis au profit ma proximité socioculturelle et linguistique avec le terrain et ses acteurs (OUATARA, 2004) afin de m'adapter aux contraintes liées aux événements imprévus. N'ayant pu effectuer qu'environ une semaine d'observations de classes, l'enquête de terrain devait principalement se concentrer sur les entretiens avec les acteurs.

A l'absence des cours au sein des établissements scolaires, il faudrait trouver des solutions pour rencontrer les acteurs de l'éducation bi-plurilingue. Les stratégies de réadaptation ont consisté d'une part à fréquenter le « *grin* », lieu de rencontre informelle afin de pouvoir discuter avec des enseignants. D'autre part, je suis allé à la rencontre des enseignants dans différents endroits (familles, marchés...). Ces stratégies, non prévues au départ, se sont montrées très intéressantes surtout en termes de libération de parole (les enseignants s'exprimant plus ouvertement quand ils ne sont pas dans un cadre institutionnel). Si les événements suscités ont posé sans doute des limites à cette enquête, notamment en termes de portée limitée des observations de classes, il faut également souligner l'apport indéniable de ces stratégies de réadaptation qui m'ont poussé à aller à la rencontre des acteurs éducatifs (enseignants de classes bilingues et directeurs d'écoles bilingues) dans des endroits informels où peuvent émerger des récits de libre expression des enseignants.

➤ **Quelles perspectives pour l'éducation bi-plurilingue au Mali**

L'éducation bi-plurilingue articulant langues locales et langue française est une réponse efficace à la crise que connaît l'école malienne, notamment du point de qualitatif. Tout au long de ce travail, des propositions ont été formulées pour faire face à chaque défi que

rencontre l'éducation bi-plurilingue. Dans cette phase conclusive, il s'agit de recapituler brièvement certaines de ces propositions les plus importantes.

Tout d'abord, il convient d'aller vers une politique soutenue de formation des enseignants. La politique actuelle de formation étant insuffisante et parfois inadaptée aux besoins des enseignants, il s'agira de mettre à profit le mouvement ascendant de la politique nationale de formation pour bâtir des formations au plus près des besoins exprimés par les enseignants. On peut fonder ces formations sur le modèle de la communauté d'apprentissage (CA), tout en prenant en compte les initiatives développées par les enseignants eux-mêmes, en l'occurrence les pratiques d'entraide mutuelle. Pour professionnaliser cette orientation des formations, on peut davantage miser sur les recherches-action-intervention (CLERC, 2014). Un cadre de dialogue et de concertation entre les praticiens (enseignants de classes bilingues et directeurs d'écoles), les chercheurs et le niveau politique et institutionnel (structures centrales et déconcentrées) mettant au centre le principe de subsidiarité (GALISSON, 1994) permettra d'aller vers une politique de formation capable de répondre aux besoins concrets des enseignants.

Ensuite, il souligner la nécessité d'un travail approfondi sur les représentations sociolinguistiques et aussi en termes d'informations et de sensibilisations. Les représentations négatives vis-à-vis des langues locales, ou du moins leur valeur marchande (CALVET, 2002 ; BOURDIEU, 1986). Le faible capital économique des langues locales par rapport au français sur le marché linguistique malien est avancé comme argument par des opposants à leur introduction dans l'éducation scolaire. On formule l'hypothèse que la récente officialisation des langues locales nationales lors du référendum du juin 2023 constituera un pas décisif dans leur valorisation sur le marché. Mais au-delà de ces représentations négatives, l'éducation bi-plurilingue souffre d'un manque de visibilité et de compréhension lié sans doute à l'absence d'une campagne soutenue d'information et de communication. Si beaucoup d'acteurs éducatifs se montrent réticents à l'égard de l'éducation bi-plurilingue, c'est parce qu'ils ne comprennent pas ses tenants et aboutissants. Par ailleurs, en dehors du secteur éducatif, les récents débats sur les langues locales, notamment dans le cadre des élections référendaires de juin 2023 ont montré le manque d'information du grand public sur la question. Les débats ont

été pris de manière passionnée par deux tendances<sup>147</sup> : une frange nationaliste pour qui l'officialisation des langues nationale se résume à la satisfaction des revendications identitaires et souverainistes et une frange mondialiste qui considère que l'utilisation des langues nationales comme langues de travail retarderait le pays dans sa course à la mondialisation. Il est donc important de mener des campagnes d'information sur la place des langues locales et leur rapport avec d'autres langues (français, anglais...) dans la société malienne de manière générale et en particulier dans le système éducatif.

Pour finir sur mes perspectives, au terme de cette aventure si passionnante, je voudrais bien continuer dans le monde de la recherche en continuant à apporter ma modeste contribution aux défis si immenses auxquels le système éducatif malien est confronté. Il s'agira de continuer à m'intéresser à l'éducation bi-plurilingue par des activités de recherche-action et de plaidoyer.

---

<sup>147</sup> [Article 31 de l'avant-projet de loi de la constitution : L'Etat à l'épreuve de la gestion des langues | maliweb.net](#) (le lien vers un article que j'ai écrit et publié dans Mali Tribune, un journal bi-hebdomadaire)

## Références bibliographiques

ABECASSIS, M. et LEDEGEN, G., (dir.), 2010, *Les Voix des Français. Volume 2, en parlant, en écrivant*, Berne, Peter Lang.

ACTES DE COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'IFEF., 2020, Les transferts de compétence en scolarisation bi-plurilingue, *Cahiers Ivoiriens de recherche Linguistique*, Institut de linguistique appliquée, Abidjan, numéro spécial.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE., 2020, *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique Noire*, Vanves, EDICEF/AUF.

ALIDOU, H et BROCK-UTNE, B, 2011, « Pratiques didactiques, enseigner dans une langue familière », Dans OUANE, A et GLANZ, C. (dir.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue : étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hambourg, l'institut de l'UNESCO/ADEA, 164-193.

ALIDOU, H., 2011, « utilisation des langues africaines pour l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mali, en Tanzanie et en Zambie », Dans OUANE, A et GLANZ, C. (dir.) *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue : étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hambourg, l'institut de l'UNESCO/ADEA, 164-193, 225-264.

ALTET M., 2000, « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante », Dans ALTET, M et BOURDONCLE, R(dir.), *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, *Recherches et Formations*, N°35, 25-41.

ALTET, M., 2018, « Former les enseignants autrement par l'analyse des pratiques effectives d'enseignement-apprentissage : le projet OPERA (Observations des pratiques Enseignantes dans leur Rapport aux Apprentissages) », Dans PUREN, L et MAURER, B, (dir.) *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles, Peter Lang, 119-135.

AMAR MEZIANE, O, A., 2014, « De la pédagogie par objectifs à l'approches par compétences : migration de la notion de compétences », *Synergies*, n°9, 143-153.

AMSELLE, J-L et MBOKOLO, E., 1999, *Au cœur de l'ethnie : Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*, Paris, La découverte.

AMSELLE, J-L., 2010, « De la déconstruction de l'ethnie au branchement des cultures : un itinéraire intellectuel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 185, no. 5, 96-113.

ANDREO-RAYNAUD, G et DOUIDI, N., 2022, (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?* Paris, Editions des archives contemporains.

AUGER, N., 2018, « Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? », *Devenir*, vol. 30, no. 1, 2018, 57-66.

BA, I O., 2009, *Une histoire de l'enseignement au Mali : entre réforme et réticences*, Paris L'Harmattan.

BABAULT, S et al., 2017, *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux*, Bruxelles Peter Lang,

BAGNO, M., 2017, « Qu'est-ce qu'une langue ? imaginaire, science et hypostase », *Revue Etudes d'Oc*, n°163, 45-76.

BAKER, C et PRYS, J. S., 1998, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Bristol (Royaume Uni), Multilingual Matters.

BAKER, C., 1993, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol (Royaume uni), Multilingual Matters.

BAKER, C., 1995, *A parents' and teachers' guide to bilingualism*, Bristol (Royaume Uni) Multilingual Matters.

BARLOW, M., 1993, *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Bordas.

BARRE-DE MINAC, C., 2014, « La littéracie », Dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris Archives Contemporaines, 263-273.

BEAUD, S., 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », Dans OFFERLE, M et SAWICKI, F (dir.), *Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire*, Politix, vol. 9, n°35, 226-257.

BERGER, E et al, 2010, « La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation (AREF)*, Université de Genève, 2010.

BILLIEZ, J., 2014, « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », Dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 251-262.

BLANCHE-BENVENISTE, C et JEANJEAN, C., 1987, *Le français parlé : transcription et édition*, Paris, Didier érudition.

BLANCHET, A et GOTMAN, A., 2001, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan.

BLANCHET, A et GOTMAN, A., 2015, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015.

BLANCHET, Ph et al., 2012, « Introduction. Pluralité linguistique et démarches de recherche : vers une sociolinguistique complexifiée », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 2, no. 1, 7-10.

BLANCHET, Ph et al., 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, vol 175, n°3, 283-302.

BLANCHET, Ph et al., 2014, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » Dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 123-242.

BLANCHET, Ph et BULOT, T., 2015, « Modalités d'intégrations des perspectives plurilingues en sociolinguistique et sociodidactique, *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°7.

BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines.

BLANCHET, Ph et CLERC, S., 2018, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... : témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Limoges, Lambert-Lucas.

BLANCHET, Ph et COSTE, D., 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité », Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, Le harmattan.

BLANCHET, Ph., 2012, *La Linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET, Ph, 2018, *Éléments de sociolinguistique générale*, Limoges, Lambert-Lucas.

BLANCHET, Ph, CALVET L-J et ROBILLARD D., 2007, *Un siècle après Saussure, la linguistique en question*, Paris, Le Harmattan.

BLANCHET, Ph. ? 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », Dans Actes de colloques, *Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales*, Paris, ENS, 31-36.

BLANCHET, Ph., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions ... quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la « complexité », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol 8, n°1, 279-308.

BLANCHET, Ph., 2004, « Témoignage sur un essai de traduction de traduction interculturelle : de Alice in Wonderland à Lisoto en provençal » *La linguistique*, vol 40, n°1, 109-130.

BLANCHET, Ph., 2007, « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques, dans BLANCHET, Ph, CALVET L-J et ROBILLARD D., *Un siècle après Saussure, la linguistique en question*, Paris, L'Harmattan, 229-294.

BLANCHET, Ph., 2014 « Nécessité d'une réflexion épistémologique, dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 5-15.

BLANCHET, Ph., 2014, « Contextes et contextualisations didactiques : définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes, dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P

(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 107-110.

BLANCHET, Ph., 2014, « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires, dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 111-112.

BLANCHET, Ph., 2014, « Les transpositions didactiques, dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 249-252.

BLANCHET, Ph., 2015, « Pensée complexe ou objet complexe ? Sur les enjeux épistémologiques de la complexité en linguistique et sociolinguistique », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol 7, n°1, 57-74.

BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOYER, G et al., (dir.), 2013, *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS éditions.

BRES, J., 1999, « L'entretien et ses techniques », dans CALVET, L-J et DUMONT, P (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, L'harmattan, Paris, 61-76.

BRISSAUD, C et al., 2004, *Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

BROCK-UTNE, B et ALIDOU, H., 2011, «Elèves actives : apprentissage dans une langue connue, dans OUANE, A et GLANZ, C. (dir.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue : étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hambourg, l'institut de l'UNESCO/ADEA, 194-224.

BUCHETON, D (dir.), 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Editions Octarès.

BUCHETON, D et SOULE Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3, n°3, 29-48.

BULOT, T et BLANCHET, Ph., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique : pour l'étude de la dynamique de la langue française dans le monde*, Paris, Archives contemporaines.

CAILLAUD, S et FLICK, U., 2017, « Triangulation méthodologique ou comment penser son plan de recherche » dans LO MONACO, G et al. *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*, Bruxelles, De Boeck, 227-238.

CALVET, L-J et al., 1992, *Les Langues des marchés en Afrique*, Paris, Didier Erudition.

CALVET, L-J et DUMONT, P (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'harmattan.



CALVET, L-J, 1991, « Le facteur urbain dans le devenir linguistique des pays africains, le facteur linguistique dans la constitution des villes africaines », *Cahiers des sciences humaines*, vol 27, n°3, 411-432.

CALVET, L-J. COMPÉTENCE & PERFORMANCE, linguistique. Dans *Encyclopædia Universalis*, consulté le 24 septembre 2021. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/>

CALVET, L-J., 1970, « Arbitraire du signe et langues en contact : Les systèmes de numération en bambara, dioula et malinké », *La Linguistique*, n°02, 119-123.

CALVET, L-J., 1974, *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

CALVET, L-J., 1994, *Les voix de la ville : Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot.

CALVET, L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CALVET, L-J., 2002, *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon.

CALVET, L-J., 2005, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette littératures.

CALVET, L-J., 2007, « Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde » *Hérodote*, vol. 126, 153-160.

CALVET, L-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans BLANCHET, Ph, CALVET L-J et ROBILLARD D., *Un siècle après Saussure, la linguistique en question*, Paris, L'Harmattan, 14-80.

CALVET, L-J., 2010, *Histoire du français en Afrique : une langue en copropriété ?* Paris, Ecriture.

CALVET, L-J., 2012, « Des frontières et des langues. Entretien avec Thierry », Paquot. *Hermès, La Revue*, vol. 63, no. 2, 51-56.

CALVET, L-J., 2013, *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

CALVET, L-J., 2017, *Les langues : quel avenir ? les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, CNRS édition.

CAMARA, A M., 2013, « Le projet colonial français en Afrique noire dans les programmes d'histoire et de géographie, dans BOYER, G et al., *l'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS éditions, 83-97.

CAMPENHOUDT, V, L et al., 2017, *Manuel et recherches en sciences sociales*, Malakoff, Dunod.

CAMPIGOTTO, M et al., 2017, « La pratique du terrain « chez soi » : entre familiarité, altérité et engagement, dans CAMPIGOTTO, M et al. *Ethographie du proche : perspectives réflexives et enjeux de terrain. Emulations*, n°22, 7-13.

CAMPIGOTTO, M et al., 2017, « Ethographie du proche : perspectives réflexives et enjeux de terrain », *Emulations*, n°22.

CANDELLIER, M et CASTELLOTTI, V., 2013, « Didactique (s) du (des) plurilinguisme(s) », dans SIMONIN, J et WHARTON, S (dir.). *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS éditions, 179-221.

CANDELLIER, M et DE PIETRO J-F., 2014, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles » dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Archives Contemporaines, 311-333.

CANUT, C et DUCHENE, A., 2011, « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société*, vol. 136, no. 2, pp. 5-12.

CANUT, C., 1996, « Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara », *Langage et société*, n°78, 55-76.

CANUT, C., 2000, « De la sociolinguistique à la sociologie du langage : de l'usage des frontières », *Langage et société*, vol. 91, no. 1, pp. 89-95.

CANUT, C., 2000, « Langues et filiation en Afrique », *Les temps modernes*, vol 620-621, n°4-5, 410-440.

CANUT, C., 2000, « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" », *Langage et société*, vol 93, n°3, 71-97.

CANUT, C., 2001, « À la frontière des langues. Figures de la démarcation ». *Cahiers d'études africaines*, vol. 163-164, no. 3, 443-464.

CANUT, C., 2001, « Pour une nouvelle approche des pratiques langagières », *Cahiers d'études africaines*, vol. 163-164, no. 3, 391-398.

CANUT, C., 2002, « Pouvoir, places et filiation : les *senankuya* au Mali », *Cahiers de praxématique*, n°38, 175-197.

CANUT, C., 2005, « Mélanges, pidgins, créoles. L'Afrique forte de sa créativité linguistique », *Africultures*, vol. 62, no. 1, 56-63.

CANUT, C., 2006, « Construction des discours identitaires au Mali. Ethnicisation et instrumentalisation des *senankuya* », *Cahiers d'études africaines*, vol. 184, no. 4, 967-986.

CANUT, C., 2010, « « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale ». *Langue française*, vol. 167, no. 3, 141-158.

CANUT, C., 2010, « De l'Afrique des langues à l'Afrique des discours. Les voix du langagier », *Cahiers d'études africaines*, vol. 198-199-200, no. 2, pp. 1163-1189.

CANUT, C., 2015, « De l'éthnie comme de la langue ? Quelques réflexions autour d'un processus de déconstruction à l'œuvre » dans MANGEON, A (dir.) *Anthropolitiques. Jean-Loup Amselle, une pensée sans concessions*, Montpellier, Khartala, Montpellier, 103-123.

CASTELLOTTI, V et MOORE, D., 2014, « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept », dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 291-301.

CHARDENET, P., 2014, « Méthodes et outils en didactique des langues et des cultures, entre sciences de l'éducation et sciences du langage » dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 66-77.

CHARTRY-KOMAREK, M (dir.), 2010, *Professionaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*, Paris, L'Harmattan.

CHAUDENSON, R., 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Erudition.

CICUREL, F. ? 2014, « Les interactions en classe et enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 383-394.

CICUREL, F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, vol 149-150, 41-55.

CICUREL, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

CICUREL, F., 2016, « Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif », *Revue Phronesis*, n°3, vol 5.

CISSE, R., et al., 2017, « La parentalité en Afrique de l'Ouest et du centre », dans VIDAL, L (dir.), *Renforcement de la recherche en sciences sociales en appui des priorités régionales du bureau Régional Afrique de l'Ouest et du centre de l'Unicef : analyses thématiques*, Dakar (SEN) IRD et Unicef, 37-59.

CISSOUMA, M L., et al., *Livre de français 3<sup>ème</sup> année*, Bamako, Collection Djoliba.

CLERC, S et al. *Abécédaire de la sociodidactique*, Saint-Etienne, Presses Universitaires de Saint-Etienne.

CLERC, S., 2008, « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire » *Repères*, n°38, 2008,187-198.

CLERC, S., 2014, « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologiques et éthique », dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique*

*des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 113-121.

CLERC, S., 2018, « La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 13, no. 1, 69-112.

Conseil de l'Europe, 2013, *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*, Bruxelles.

COSTE, D., 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol 7, n°1.

COSTE, D., 2014, « Eléments pour une histoire récente de la recherche en didactique des langues », BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 17-42.

COULIBALY, L., 2020, « Passer d'une première (L1) à une deuxième langue de scolarisation (L2), la formation des enseignant.es en question : le cas de l'enseignement bilingue bamanankan-français dans deux écoles fondamentales au Mali », dans ACTES DE COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'IFEF, Les transferts de compétence en scolarisation bi-plurilingue. *Cahiers Ivoiriens de recherche Linguistique*, Institut de linguistique appliquée, Abidjan, numéro spécial, pp. 209-226.

COUTELLE, L., 2019, « Penser l'indissociabilité de l'éthique de la recherche, de l'intégrité scientifique et de la responsabilité sociale des sciences. Clarification conceptuelle, propositions épistémologiques », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 13, n2, no. 2, 381-398.

CUMMINS, J., 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of Bilingual Children », *Review of educational research*, vol 49, n°2, 222-251.

CUMMINS, J., 1981, « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students », dans California State department of Education (dir.), *Schooling and language minority student : a theoretical rationale*, Los Angeles, CA : Université d'Etat de Californie, 3-49.

CUMMINS, J., 2001, « La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *SPROGFORUM*, 19, 15-20.

CUQ J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé internationale.

DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Vanves, Hachette FLE.

DAFF, M et MAIGA, A., 2014, « Démarches de didactique convergente et intégrative de conception de bigrammaire », dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-*

*plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 137-141.

DELABARRE, E et MIGUEL ADDISU, V., 2021, « Interactions orales plurilingues dans la classe de français : étayages et représentations enseignantes à l'AEFE ». *Melanges CRAPEL*, n°43/1, 214-234.

DEMBELE, M et SIROIS, G., 2018, « La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne », *Education et francophonie*, vol 45, n°3, 1-12.

DERIVRY-PLARD, M., 2015, *Les enseignants de langues dans la mondialisation : la guerre des représentations dans le champ linguistique de la mondialisation*, Paris, Archives contemporaines.

DIA, M., 2016, « L'échec de l'enseignement bilingue au Mali : analyse de pratiques pédagogiques et didactiques, dans MAURER, B (dir.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Paris, Editions des archives contemporaines, 207-223.

DIAARA, A., 2020, *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Grenoble Alpes.

DIWARA, M., 1985, « Les recherches en histoire orale menées par un autochtone ou l'inconvénient d'être du cru », *Cahiers d'Études africaines*, vol 25, n° 97, 5-19.

DIOFFO, A, M., 1964, *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine.

DISTER, A et SIMON, A C., 2007, « La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé », *Centre VALIBEL*, Université Catholique Louvain.

DOUMBIA, A. T., 2007, « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques », *Nordic Journal of African Studies*, vol 9, n°3, 98-107.

DREYFUS, M., 2006, « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches », *Revue française de linguistique appliquée*, vol 11, no. 1, pp. 73-84.

DUMESTRE, G., 1998, « Le bambara véhiculaire du Mali », *Faits de langues*, n°11-12, 121-127.

DUMONT, P et MAURER, B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone : gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Paris, Edicef.

DUMONT, P., 2002, « Les manuels de FLS et la francophonie », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. n° 125, no. 1, 111-121.

DUMONT, P., 1990, *Le français, langue africaine*, Paris, L'Harmattan.

DUMONT, P., 2014, « Compréhension orale, production orale et communication orale de la 1<sup>re</sup> année à la 5<sup>e</sup> année du cycle élémentaire », dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 75-81.

DUMONT, P., 2014, « La contextualisation » dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 45-47.

ECOLE ET LANGUES NATIONALES EN AFRIQUE (ELAN-AFRIQUE), 2017, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français*.

EIZLINI, C., 2013, « Georges Hardy, pédagogue et idéologue en Afrique occidentale française » dans BOYER, G et al., *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS éditions, 39-55.

ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines.

ERNY, P., 2020, « L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire », *Journal des sciences sociales*, n°64.

FELLOUS, M., 1981, « Socialisation de l'enfant bambara », *Journal des africanistes*, n°51-1, 201-215.

GALISSON, R., 1994, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France », *Revue française de pédagogie*, vol108, 25-37.

GALTIER, G., 2011, « Les difficultés d'introduction des langues locales dans le système scolaire du Mali », dans LAROUCSI, F et LIENARD, F., *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 403-411.

GARABATO, A, C et BOYER H, 2014, « Un post-colonialisme linguistique ? », *Mots. Les langages du politique*, vol. 106, no. 3, pp. 5-12.

GARABATO, A.C. et COLONNA, R (dir.), *Auto-odi : "la haine de soi" en sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

GARNIER, C., « Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ? », Grenoble, Education.

GEEKIE, L., 2010, « Développement professionnel des enseignants : un travail en cours », dans CHARTRY-KOMAREK, M (dir.), *professionnaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 71-91.

GINE CAMBRA, M, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, paris.

GOIGOUX, R., 2007, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education et didactique*, n°3, vol 1.

GUERDES, P., 2003, « Pensée mathématique et exploration géométrique en Afrique et ailleurs », *Diogenès*, n° 202, 126-144.

GUESPIN, L et MARCELLESI, J-B., 1986, « Pour la glottopolitique. *Langage*, n°83, 5-34.

GUINDO, A S et COULIBALY, L., 2022, « Introduction des langues maliennes à l'école, quand le « marché aux langues » s'invite à l'école dans les représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs », dans ANDREO-RAYNAUD, G et DOUIDI, N (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?* Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 36-59.

GUINDO, A S., 2021, *Multilinguisme et enseignement-apprentissage des langues en Pays dogon (Mali) ?* Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paul Valéry, Montpellier 3, 374 pages.

HAIDAIRA, Y.M., 2010, « Former des enseignants bi-multilingues au Mali : expériences et perspectives », dans CHARTRY-KOMAREK, M (dir.), *professionnaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*, Paris, l'Harmattan, Paris, 219-235.

HAIDARA Y., 2004, « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires », dans AUF. *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*, Ouagadougou 31 mai-1er juin 2004, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 439-463.

HAIDARA, Y M., 2014, « Pédagogie Convergente (PC) et continuum bilingue au Mali, dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 59-61.

HALAOUI, N BALIMA, P et HAIDARA, Y., 2009, *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne : enseignement dans deux langues : Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal*, Paris, OIF : Organisation internationale de la francophonie.

HEUGH, K., 2011, « Théorie et pratiques : modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats », dans OUANE, A et GLANZ, C. (dir.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue : étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hambourg, l'Institut de l'UNESCO/ADEA, 108-163.

HEUGH, K., 2011, « Les coûts de l'enseignement en langue maternelle et des modèles bilingues forts en Afrique, dans OUANE, A et GLANZ, C. (dir.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue : étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hambourg, l'Institut de l'UNESCO/ADEA, 265-301.

IDLBOUDO, P T, 2014, « Communication, négociation sociale, plaidoyer, sensibilisation », dans ELAN-Afrique (dir.) *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 27-39.

ITOUA, F et al., 1988, *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, Unesco.

JABLONKA, F., 2012, « Linguistique du changement ou changement de la linguistique ? Pour une sociolinguistique décomplexée », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 2, no. 1, 21-28.

JODELET, D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.

JUILLARD, C., 1999, « L'observation des pratiques réelles », dans CALVET, L-J et DUMONT, P (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'harmattan, 103-114.

KAUFMANN, J.-C., 2011, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

KERBART-ORRECHIONI, C, 1999, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand colin, Paris.

KERBRAT- ORECCHIONI, C., 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan », dans CHISS, J-L et PUECH, C., *La linguistique comme discipline en France, Langue française*, n°117, 51-67.

KESSLER-BILTHAUER, D., 2017, « Ce que proche veut dire. La proximité de l'ethnographe dans ses relations avec les guérisseurs-désenvouteurs lorrains (France) », dans CAMPIGOTTO, M et al., *Ethographie du proche : perspectives réflexives et enjeux de terrain. Emulations*, n°22, 51-66.

KONE-MARIKO, A et MESTRE, C., 2018, « La paternité à l'épreuve de la migration », *Erès, Société et Culture*, n°85, vol 4, 115-127.

LANGÉ, M-F, 2007, « Espaces scolaires en Afrique francophone », *Ethnologie française*, vol. 37, no. 4, pp. 639-645.

LANSADE, G., 2017, « De l'enseignant à l'ethnographe. Retour réflexif sur une relation de familiarité double au terrain d'enquête », dans CAMPIGOTTO, M et al. *Ethographie du proche : perspectives réflexives et enjeux de terrain. Emulations*, n°22, 99-111.

LAROUCSI, F et LIENARD, F., 2011, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre.

LEJEUNE, C., 2014, *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.

LOUA, S., 2017, « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°75.

MAIGA, A., 2014, « Le rôle et la place de la terminologie et de la néologie dans l'enseignement bilingue en Afrique subsaharienne », dans ELAN-Afrique (dir.) *Approches*



*didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 89-93.

MAIGA, A., 2014, « ELAN-Afrique : un symbole, un modèle, une approche et un avenir », dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 3-6.

MAURER, B (dir.) *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*. Paris, Editions des archives contemporaines.

MAURER, B (dir.), 2013, *La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite*, Bruxelles, Dialogues et Cultures.

MAURER, B (dir.), 2013, Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux, *Gottopol*, n°22.

MAURER, B (dir.), 2014, *Mesurer la francophonie et identifier les francophones : inventaire critique des sources et des méthodes*, Paris, Editions des archives contemporaines.

MAURER, B (dir.), 2016, *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, Editions des archives contemporaines.

MAURER, B et al., 2014, « Lecture et production d'écrit dans un système bi-plurilingue », dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 95-104.

MAURER, B et HANAFIOU, S H., 2014, « ELAN et la didactique des langues en Afrique francophone subsaharienne : une initiative pour la qualité de l'enseignement à travers le partenariat linguistique ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, III-VI.

MAURER, B., 1999, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », dans CALVET, L-J et DUMONT, P (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'harmattan, 149-190.

MAURER, B., 2005, « Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques » dans CHAVALIER, G (dir.), *Les actions sur les langues*. Paris, Editions des Archives Contemporaines, 127-138.

MAURER, B., 2007, « *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, Paris, L'harmattan.

MAURER, B., 2007, « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », *Revue de l'Université de Moncton*, numéro hors-série, 2007, 9-22.

MAURER, B., 2011, « Rédaction de curriculums en Afrique francophone et aspects linguistiques », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 49, 12.

MAURER, B., 2011, « LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux », *Le français à l'université*, vol 16, n° 01.

MAURER, B., 2011, « Observer les réalités didactiques en Afrique francophone : propositions pour une grille d'observation », dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Edition des archives contemporaines, 132-144.

MAURER, B., 2014, « De « la pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : Généralisation des langues nationales au Mali et transformation du modèle de la pédagogie convergente », dans AUF., *Penser la Francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, Paris, Edition des archives contemporaines, 426- 438.

MAURER, B., 2014, « Bi-plurilinguisme ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 129-131.

MAURER, B., 2014, « L'éveil aux langues », dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 41-43.

MAURER, B., 2014, « La contextualisation : l'exemple francophone africain », dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 275-289.

MAURER, B., 2016, « La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues : un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques », *Circula, Revue d'idéologies linguistiques*, n°3, 5-19.

MESTRE, C. 2020, « Bébés d'ici, bébés d'ailleurs L'ŒIL ET LA VOIX : L'observation transculturelle des mères et leur bébé », *Erès*, n°93, vol 1.

MIGUEL-ADDISU, V et MARE-SANDOZ, M., 2015, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, n°52, 59-76.

MIGUEL-ADDISU, V., 2022, « Regard sociolinguistique sur les arts de faire d'élèves plurilingues en classe de français », *Le français aujourd'hui*, n°217, 37-46.

MIGUEL-ADISU, V et MAIRE-SANDOZ, M, 2018, « Enseigner la lecture dans une classe plurilingue et défavorisée » ? *Carrefour de l'éducation*, n°46, 15-26.

MILED, M, 2005, « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », dans TOUALBI-THAALBI et al. (Dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Rabat, Bureau de l'UNESCO pour le maghreb, 124-136.

MILED, M., 2014, « Quels publics, quels contenus, pour une formation en didactique du bi-plurilinguisme ? », ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique*

: *apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 121-126.

MILED, M., 2014, « Un curriculum à orientation bi-plurilingue », ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 83-88.

MOAL, S., 2007, « Enseignement bilingue français-breton : quelles sont les motivations des parents ? », dans Christelle B et Christian L (dir.), *L'école : instrument de sauvetage des langues menacées ?*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, 219-239.

MONDADA, L., 2000, « Les effets théoriques des pratiques de transcription », *Linx*, n°42, 131-146.

MONDADA, L., 2002, « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », *Cahiers de praxématique*, n°39, 45-75.

MOORE, D (dir.), 2011, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

MOORE, D et BROHY, C., 2013, « Identités plurilingues et pluriculturelles », dans SIMONIN, J et WHARTON, S (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS éditions, 289-315.

MOORE, D et SABARIER, C., 2012, *Une semaine en classe en immersion française au Canada : approche ethnographique pour la formation*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

MOORE, D, BLANCHET, Ph et ASSELAH RAHAL, S (dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique de langues contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines.

MOSER, S J., 2021, « L'éthique de la recherche en sciences humaines et sociales : le défi du consentement. Sur l'enjeu éthique de la séduction en recherche », dans COUTELLE, L et al (dir.), *De nouveaux territoires pour l'éthique de la recherche. Repères, responsabilités et enjeux*, Toulouse, Érès, Toulouse, 125-140.

MOUSSIROU-MOUYAMA, A et al., 2014, « Les politiques linguistiques et l'école en Afrique », ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 105-113.

MOUSSIROU-MOUYAMA, A et MBALAZE, B., 2014, « Langues, sociétés et bi-plurilinguisme à l'école », ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 49-57.

NIEKEMA, N., 2010, « Enseignement en contexte multilingue et formation des enseignants en Afrique de l'ouest francophone : un état des lieux », dans CHARTRY-KOMAREK, M (dir.), *Professionaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 12-34.

NOEL, Audrey, 2018, « Troubles du langage en situation créole : les concepts de sur-et sous-identification. Y aurait-il mésidentification ? Récit d'une consultation orthophonique à La Réunion », *Etudes créoles*, n°36, vol 1&2.

NOUNTA, Z., 2020, « Le rôle de l'éveil métalinguistique dans le transfert des apprentissages en langues et communication », dans ACTES DE COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'IFEF., *Les transferts de compétence en scolarisation bi-plurilingue, Cahiers Ivoiriens de recherche Linguistique*, Institut de linguistique appliquée, Abidjan, numéro spécial, 95-110.

NOUTA, Z., 2015, *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay6français du Mali*, thèse de doctorant en sciences du langage, Nanterre, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 410.

NOYAU, C et CISSE, N, 2014, « Transfert d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classes », Actes des Journées scientifiques internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF, *Recherches africaines*, numéro spécial.

NOYAU, C et NOUNTA, Z., 2018, « Les reformulations endolingues et interlingues comme ressources langagière et cognitive dans les classes bilingues : pratiques observées, implications pour la formation des enseignants », dans PUREN, L et MAURER, B, (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles, Peter Lang, Bruxelles,381-416.

NOYAU, C et ONGUENE ESSONO, L-M., 2014, « La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français » ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 151-159.

NOYAU, C., 2010, « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien », dans NEVEU, F et al. (Dir.), *Congrès mondial de Linguistique française-CMLF*, Institut de Linguistique Française, Paris, 2010, 553-571.

NOYAU, C., 2011, « Du Bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? », dans VOLD LEXANDER, K et al. (Dir.), *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*, Oslo, Novus, Oslo, 185-194.

NOYAU, C., 2014, « Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme », ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 63-72.

NOYAU, C., 2014, « Répertoire bi-plurilingue », ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 171-173.

NOYAU, C., 2014, « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme », dans ELAN-Afrique (dir.), *Approches*

*didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 175-182.

NOYAU, C., 2014, « Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens », ELAN-Afrique (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2016, 55-82.

NOYAU, C., 2020, « Transferts de compétences linguistiques et transferts d'apprentissage. Conceptualisation, didactisation, formation des acteurs », dans ACTES DE COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'IFEFF, Les transferts de compétence en scolarisation bi-plurilingue, *Cahiers Ivoiriens de recherche Linguistique*, Institut de linguistique appliquée, Abidjan, numéro spécial, 2020, 249-264.

N'ZAPALI-TE-KOMONGO, G., 2019, « Stratégie pour une intégration du sängö dans le système éducatif centrafricain », *Revue TDFLE*, n° 73,.

OLIVIER DE SARDAN, J-P., 1995, « La politique du terrain », *Enquête*, vol 1, 1995, 71-109.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, 2003, *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Rapport général, Libreville (Gabon), 17-20 mars.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, 2008, *Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir*, Actes 2-6 juin.

OUANE, A et GLANZ, C. (dir.), 2011, *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue : étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hambourg, l'institut de l'UNESCO/ADEA.

OUANE, A et GLANZ, C., 2010, *Comment et pourquoi l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue : note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

OUATARA, F., 2004, « Une étrange familiarité », *Cahiers d'études africaines*, vol 175, 635-657.

OUBDELMOUMEN, N., 2014, *Contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Rennes 2, p. 459.

PALLAUD, B., 2003, « Splendeurs et misères de la transcription », *Erès*, n°63, 59-73.

PARE-KABORE, A et OUEDRAOGO, G R., 2018, « Crise de l'enseignement bilingue français/langue nationale, crise de l'enseignement au Burkina Faso : la question de la formation initiale et continue des enseignants », dans PUREN, L et MAURER, B. (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles, Peter Lang, Bruxelles, 339-361.

PORCELLI, P., 2011, « Fosterage et résilience : discours collectifs et trajectoires individuelles de mobilité des enfants en milieu bambara », *Journal des africanistes*, n°88, vol 2, 119-144.

POTH, J., 1997, « L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique). Guide pratique », *Linguapax*, Centre international de phonétique appliquée, Mons, 1997.

Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC2019, 2020, *qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performance et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, Dakar, PASEC.

Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC2014, 2015, *qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performance et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*, Dakar, PASEC, Dakar.

PUREN, L et MAURER, B, (dir.), 2018, *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles, Peter Lang.

PUREN, L et MAURER, B., 2018, « Préambule : la crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : contribution à un état de la question », dans PUREN, L et MAURER, B, (dir.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles, Peter Lang.

PY, B et GAJO, L., 2013, « Bilinguisme et plurilinguisme », dans SIMONIN, J et WHARTON, S (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS éditions, 71-93.

QUEFFELEC, A., 2010, « Vitalité et Plasticité des français africains », dans ABECASSIS, M et LEDEGEN, G (dir.), *Les Voix des Français. Volume 2, en parlant, en écrivant*, Bruxelles, Peter Lang, 321-344.

RAZAFIMANDIMBIMANAN, E et GOI, C., 2012, « Pluralité, postures et démarches de recherche : des choix empiriques au croisement des interprétations », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol 2, no. 1, 47-57.

REPUBLIQUE DU MALI et GOUVERNEMENT DU CANADA, 2015, *Guide pratique de la communauté d'apprentissage des maitres*, ministère de l'Éducation, Direction nationale de l'enseignement normal.

REPUBLIQUE DU MALI et GOUVERNEMENT DU CANADA, 2015, *Manuel de gestion de la formation continue des enseignants*, ministère de l'Éducation nationale, Direction nationale de l'enseignement normal.

REPUBLIQUE DU MALI et USAID, 2009, *Guide de l'enseignant à l'approche équilibrée : niveau I*, ministère de l'Éducation nationale.

REPUBLIQUE DU MALI et USAID, 2017, *Guide d'exploitation des textes de 2<sup>e</sup> année*, ministère de l'Éducation nationale.

REPUBLIQUE DU MALI, 1992, Constitution du 25 février 1992.

REPUBLIQUE DU MALI, 2000, *Programme décennal pour le développement de l'éducation (PRODEC)*, ministère de l'Éducation nationale.

REPUBLIQUE DU MALI, 2002, *Cadre Général d'orientation du Curriculum de l'enseignement fondamental du Mali*, ministère de l'Éducation nationale.

REPUBLIQUE DU MALI, 2009, *Référentiel de compétences en lecture-écriture, écoles à curriculum : niveaux I, II, III*, ministère de l'Éducation nationale.

REPUBLIQUE DU MALI, 2012, *Document de politique linguistique*, ministère de l'Éducation nationale.

REPUBLIQUE DU MALI, 2023, Constitution du 18 juin 2023.

REYNAUD-PALIGOT, C., 2020, *L'école aux colonies : entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940 ?* Ceyzérieu, Champ Vallon.

RISPAIL et al., 2018, « Pour une méthodologie de la proximité ? les enquêtes de terrain en sociolinguistique et en didactique des langues », *Essais*, vol 14, 135-153.

RISPAIL, M et BLANCHET, Ph., « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de « terrain », dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 101-105.

RISPAIL, M., 2023, « Le regard sociodidactique : historique et piliers fondateurs », *Les cahiers de l'Acedle*, n°23.

ROBILLARD, D et BENIAMINO, M., 1993, *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Editions Champion.

ROBILLARD, D., 2007, « La linguistique *autrement* : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans BLANCHET, Ph, CALVET L-J et ROBILLARD D., *Un siècle après Saussure, la linguistique en question*, Paris, L'Harmattan, 81- 228.

ROBILLARD, D., 2014, « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », dans BLANCHET, Ph et CHARDENET, P(dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives Contemporaines, 43-62.

ROGIERS, X., 2010, *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

SARRE, C., 2019, « *Quelle formation développer pour les enseignants de langues du second degré ?* », Actes de la conférence de consensus du CNESCO.

SAVARA, J., 1979, « Apprendre pour mieux s'organiser ». Une expérience d'alphabétisation au Mali », *Revue internationale d'action communautaire*, n°2, vol 42.

SIMONIN, J et WHARTON, S (dir.), 2013, *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS éditions.

SIMONIN, J et WHARTON, S., 2013 « Diglossie », dans SIMONIN, J et WHARTON, S (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS éditions, 223-244.

SKATTUM, I. Le français parlé au Mali : une variété régionale ? Dans ABECASSIS, M et LEDEGEN, G (dir). *Les Voix des Français. Volume 2, en parlant, en écrivant*. Peter Lang, Berne, Suisse, 2010, pp.433-448.

SKATTUM, I., 2011, « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences », *Journal of Language Contact*, n°4.

STECK, J-F., 2012, « Être sur le terrain, faire du terrain », *Hypothèses*, vol 1, n°15, 75-84.

TABI MANGA, J., 2003, « Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique Noire francophone », dans ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Rapport général, Libreville (Gabon), 17-20 mars 2003, 47-55.

TETTEKPOE, A., 1988, « Développement de l'enfant dans son milieu selon les contextes sociaux, économiques et culturels » dans UNESCO, *Famille, enfant et développement en Afrique*, Paris, Unesco, 63-98.

TOULLEC-THER Y, M., 2017, « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » *Conférence de consensus, recommandation du Jury*, ENS Lyon.

TRAORE, S., 2001, « La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif », UNESCO, Genève, Bureau international d'éducation.

TRAVERSO, V, 2002, « Transcription et traduction des interactions en langues étrangères », *Cahiers de praxématique*, n°39, 2002, 77-99.

TRAVERSO, V., 2012, « Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution », *Langue française*, vol. 175, no. 3, 3-17.

TREFAULT, T., 1999, *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*. Paris, Didier Erudition.

TRONCY, C., 2015, « Formuler des propositions didactiques dans le cadre d'une analyse sociopolitique : est-ce bien pertinent ? Chronique d'une recherche portant sur les formations universitaires francophones », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 7, no. 1, 99-110.

UNESCO., 2000, *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation Pour Tous : tenir nos engagements collectifs pour mieux agir*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril.



UNESCO., 1965, *Rapport du Congrès Mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme*, Téhéran.

UNESCO., 1990, *Education 2030 : déclaration d'Incheon, vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie*, Incheon.

UNESCO., 2015, *Forum mondial sur l'éducation ? Rapport final*, Incheon.

VAN DER MAREN, J-M., 1976, « Notes à propos de la préparation des leçons », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 2, N°2, 89-106.

VAN DER MAREN, J-M., 1995, *Méthodes de recherche pour l'éducation ?* Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

VERDELHAN-BOURGADE, M., 2014, « Programmes et instructions officielles pour le français en Afrique francophone. Un rapport ambigu à la décolonisation », *Mots. Les langages du politique*, Vol 106, n°3, 27-42.

VINATIER, et ALTET, M(dir.), 2008, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VINATIER, I et ALTET, M., 2008, « Introduction : Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant », dans VINATIER, et ALTET, M(dir.), 2008, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 9-22.

WAMBACH, M., 2010, « La pédagogie convergente à l'école fondamentale : Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue », *Synergie Monde arabe*, n°7.

WAMBACH, M, 2001, *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*, Bruxelles, CIAVER.

WAMBACH, M., 2009, « A propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point », *Synergies Algérie*, n°4.

WOLFF, E., 2011, « Contexte et histoire : les politiques linguistiques et la planification en Afrique », dans OUANE, A et GLANZ, C. (dir.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue : étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hmabourg, l'institut de l'UNESCO/ADEA, 51-107.





## Liste des tableaux

TABLEAU 1: RECAPITULATIF DES DIFFERENTS REFORMES ET LEUR LIEN AVEC L'EDUCATION BI-PLURILINGUE .....	52
TABLEAU 2: ARTICULATION L1 ET L2 DE LA PHASE EXPERIMENTALE .....	65
TABLEAU 3: ARTICULATION L1 ET L2 DE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE .....	68
TABLEAU 4: ARTICULATION L1 ET L2 DU CURRICULUM BILINGUE.....	73
TABLEAU 5: DOMAINE ET MATIERE DU CURRICULUM BILINGUE .....	73
TABLEAU 6: RECAPITULATIF DES ENTRETIENS AVEC LES TEMOINS DU PERSONNEL POLITICO-ADMINISTRATIF.....	204
TABLEAU 7: REPARTITION DES TEMOINS SELON LES ECOLES .....	211
TABLEAU 8: REPARTITION DES TEMOINS SELON LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT OU FONCTIONS.....	211
TABLEAU 9: REPARTITION DES TEMOINS SUR LEUR FORMATION INITIALE .....	212
TABLEAU 10: PRESENTATION DE LA SEANCE DON KIBARU SUR LA GRILLE CICUREL .....	358
TABLEAU 11: PRESENTATION DE LA SEANCE DON KIBARU SUR LA GRILLE LASCOLAF .....	363
TABLEAU 12: RECAPITULATIF DE L'APPROCHE EQUILIBREE.....	368
TABLEAU 13: PRESENTATION DE LA SEANCE EIA SUR LA GRILLE CICUREL.....	374
TABLEAU 14: PRESENTATION DE LA SEANCE EIA SUR LA GRILLE LASCOLAF.....	377

## Liste des figures

FIGURE 1: TAUX DE SCOLARISATION ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE.....	55
FIGURE 2: TAUX DE SCOLARISATION ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL.....	57
FIGURE 3: TAUX DE SCOLARISATION ENSEIGNEMENT SECONDAIRE .....	58
FIGURE 4: TAUX DE SCOLARISATION ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	59
FIGURE 5: COMPARAISON APPROXIMATIF DU SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS ET MALIEN .....	60
FIGURE 6: EXEMPLE MODELE DE FICHE DE PREPARATION DE L'ECOLE CLASSIQUE.....	279
FIGURE 7: COMPARAISON GRAPHIE BAMANANKAN ET FRANÇAIS SUR E TABLEAU NOIR .....	325



## Table des matières

<b>Dédicace</b> .....	3
<b>Remerciement</b> .....	5
<b>Résumé en bamanankan</b> .....	7
<b>Introduction générale</b> .....	11
<b>PARTIE I : CONTEXTUALISATION SOCIO-HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE ET SOCIOEDUCATIVE</b> .....	17
Chapitre 1 : L'avènement de l'école coloniale, un nouveau modèle éducatif qui bouleverse le modèle traditionnel et ses finalités.....	19
1. L'école au service des ambitions économiques et de la mission « civilisatrice » de l'entreprise coloniale.....	19
1.1. Une école, pour « franciser » et faire émerger une « élite africaine » au service de l'entreprise coloniale.....	20
1.1.1. Le français, seule langue de scolarisation dans les écoles coloniales .....	22
1.2. Le rapport des « colonisés » à l'institution scolaire et à l'enseignement .....	23
1.2.1. Les apprenants partagés entre deux modèles éducatifs contradictoires .....	23
1.2.2. La conception utilitaire de l'école et de l'enseignement .....	24
Chapitre 2 : la dynamique linguistique du Mali et la problématique de langue (s) de scolarisation au cœur des réformes éducatives postcoloniales.....	27
1. Dynamique sociolinguistique et politique linguistique du Mali .....	27
2. La politique linguistique du Mali : la difficulté de l'Etat à gérer sa pluralité linguistique .....	30
3. La réforme de 1962, naissance du système éducatif du Mali indépendant .....	32
3.1. Conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique en 1961, prélude de la réforme de 1962.....	32
3.2. La réforme de 1962, une réforme à double orientation : éducative et politique.....	33
4. La problématique de/des langue (s) de scolarisation, une question d'abord négligée .....	35
4.1. Continuité du monolinguisme scolaire dans le système éducatif postcolonial .....	36
4.2. Le monolinguisme scolaire mis à mal par l'extension de la couverture éducative.....	37
4.3. La question de la langue de scolarisation, principal facteur de la crise éducative depuis les 1970 .....	39
4.3.1. la crise d'enseignement et/ou apprentissage du français, un facteur qui a mis au jour la question de la langue de scolarisation.....	39
4.3.2. Les Etats généraux de l'enseignement du français à Libreville, poser les jalons d'une scolarisation bi-plurilingue .....	42
4.3.3. Le projet LASCOLAF, des études pour dessiner les orientations linguistiques et didactiques d'une éducation bi-plurilingue.....	44
4.3.4. Le projet ELAN-Afrique, améliorer la qualité de l'éducation à travers une scolarisation bi-plurilingue .....	45

4.4.	L'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien au cœur des différentes réformes éducatives depuis 1962.....	45
4.4.1.	La Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF) en 1994, une réforme ambitieuse inaboutie	47
4.4.2.	Le programme décennal pour le développement de l'éducation (PRODEC) en 1998	49
4.5.	Structure et organisation du système éducatif normal .....	52
4.5.1.	L'éducation non formelle, pour la prise en compte les besoins éducatifs des adultes et jeunes non scolarisés et déscolarisés.....	53
4.5.2.	L'éducation formelle ou la scolarisation ordinaire.....	54
	• L'éducation préscolaire, un secteur peu développé .....	54
	• L'enseignement fondamental, l'ordre d'enseignement au cœur de l'enseignement bi-plurilingue .....	55
	• L'enseignement secondaire, les langues nationales comme matières .....	57
	• L'enseignement supérieur, les langues nationales comme matière dans une seule faculté.....	58
4.6.	Les langues nationales à l'école malienne, l'histoire d'un tâtonnement.....	60
4.6.1.	De l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales à l'éducation bilingue.	60
	• L'utilisation des langues nationales dans le cadre des programmes d'alphabétisation à partir de 1968 : du PEMA (Programme expérimental mondial d'alphabétisation) aux CED (centres de l'éducation pour le développement) .....	61
4.6.2.	L'éducation bilingue au Mali : de l'expérimentation ambitieuse à la généralisation timide.	63
	• Les écoles de premières expérimentations (1979-1987) .....	63
	• La Pédagogie Convergente comme solution méthodologique en éducation bilingue (1987-2002) .....	67
	• Le curriculum bilingue par compétences : prolonger et compléter la pédagogie convergente (depuis 2002).....	69
4.6.3.	L'éducation bilingue, timide généralisation d'une expérimentation encourageante	73
<b>PARTIE II : CADRE THEORIQUE, NOTIONEL ET CHOIX METHODOLOGIQUES .....</b>		<b>75</b>
Chapitre 1 : de la sociolinguistique à la sociodidactique, l'éducation bi-plurilingue en question ....		77
1.	La sociolinguistique : de l'affirmation de la pluralité et l'hétérogénéité linguistique à l'éducation bi-plurilingue .....	77
1.1.	La langue, un phénomène social, mais aussi hétérogène et complexe .....	77
1.2.	L'apport de la sociolinguistique en didactique des langues : vers les approches communicatives et plurilingues .....	80
1.2.1.	Petit aperçu historique de l'apport des sciences du langage à la didactique des langues	80

1.2.2.    La perspective sociodidactique, pour la transposition didactique de la pluralité linguistique .....	83
Chapitre 2 : les apports théoriques d'autres courants disciplinaires dans cette recherche .....	87
1.    La linguistique de l'interaction pour l'étude des pratiques de classes .....	87
1.1.    De l'intérêt pour la langue orale à la notion d'interaction.....	87
1.2.    Des interactions ordinaires à l'interaction didactique .....	88
2.    Le courant acquisitionnel pour étudier les phénomènes de transferts linguistiques.....	91
2.1.    Quelques fondements théoriques du courant acquisitionnel prônant la prise en compte de la langue première .....	91
2.1.1.    La théorie de l'interdépendance comportementale ou développementale, l'indissociabilité du fonctionnement cognitif de l'individu .....	91
2.1.2.    La théorie du double seuil de compétence bilingue, mise en garde contre l'interruption précoce de la langue première .....	92
2.2.    La question des transferts linguistiques et la place de la langue locale dans la scolarisation en Afrique subsaharienne .....	94
2.3.    L'éducation bilingue dans les pays d'Afrique subsaharienne caractérisée par un abandon rapide des langues locales .....	96
Chapitre 3 : Définitions et explicitations des concepts et notions clés.....	99
1.    Bilinguisme, plurilinguisme, multilinguisme, des notions confondables aux frontières floues	99
2.    Education bi-plurilingue, didactique du bi-plurilinguisme, de quoi parlons-nous ? .....	102
2.1.    La conception néolibérale, une vision utilitaire de l'éducation bi-plurilingue .....	102
2.2.    La conception nord-américaine (les Etats Unis et le Quebec), une stratégie de revalorisation et/ou de revitalisation des langues minoritaires ou minorées .....	103
2.3.    La conception européenne : l'éveil aux langues et l'enseignement des langues régionales .....	103
2.4.    La conception subsaharienne de l'éducation bi-plurilingue .....	106
2.4.1.    Le choix des langues locales en fonction de la dynamique et des politiques linguistiques.....	107
2.4.2.    Des réalités hétérogènes avec un dénominateur commun .....	108
3.    Langue première/ langue maternelle, langue seconde/langue étrangère, quelques éléments de définitions.....	109
3.1.    La notion de langue maternelle, réflexions critiques et déconstruction d'un mythe.	109
3.2.    La langue étrangère, remise en question d'une notion d'apparence évidente .....	112
3.3.    Langue seconde, explicitation d'une notion et sa signification dans le contexte d'éducation bi-plurilingue au Mali .....	114
4.    Didactique du bi-plurilinguisme .....	115
4.1.    De la didactique de langues à la didactique du plurilinguisme .....	116
Chapitre 4 : contextes d'enquêtes de terrain et éléments méthodologiques.....	121



1.	Présentation du terrain de recherche contextes d'enquêtes .....	121
1.1.	Quelques éclairages sur la notion de terrain .....	121
1.2.	Caractéristiques socio-économiques, culturelles, géographiques et linguistiques de la commune I du district de Bamako.....	122
1.2.1.	Caractéristiques géographiques .....	122
1.2.2.	Caractéristiques sociolinguistiques et économiques .....	122
1.3.	Les écoles fondamentales concernées par les enquêtes .....	124
1.3.1.	Caractéristiques socio-économiques des écoles : des écoles au cœur des quartiers précaires 125	
1.3.2.	Les caractéristiques sociolinguistiques.....	128
1.4.	Les directions du Ministère de l'Education Nationale (MEN), une partie intégrante du terrain d'enquête .....	130
1.4.1.	La Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF), le département en charge de l'enseignement fondamental .....	131
1.4.2.	La Direction Nationale de la Pédagogie (DNP), la « <i>direction mère du MEN</i> » ...	132
1.4.3.	La Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN), la structure en charge de la formation des enseignants .....	133
1.4.4.	Les directions en charge des langues nationales : la Direction Nationale de l'Education non formelle et des langues nationales (DNENF-LN) et l'Académie Malienne des Langues Nationales (AMALAN).....	134
2.	Contextes de réalisation de l'enquête : recherches de terrain, entre perturbations et réajustements.....	137
2.1.	Les perturbations : de nombreuses grèves à la crise sanitaire et politique.....	137
2.1.1.	La part de nombreuses grèves .....	137
2.1.2.	La part de la crise sanitaire liée au COVID-2019 .....	138
2.1.3.	La part de la crise sociopolitique .....	139
2.2.	Réajustements et tentatives d'adaptation à la situation sur le terrain .....	141
2.2.1.	Première stratégie : fréquentation du « <i>grin</i> » du groupe scolaire .....	141
2.2.2.	Deuxième stratégie : rencontrer des enseignants de classes bilingues dans des endroits extrascolaires .....	142
3.	Retour réflexif sur une expérience de recherches sur un terrain « proche » .....	145
3.1.	Quand le terrain ne se définit plus uniquement en termes d'éloignement .....	145
3.2.	Terrain « proche », entre objectivation par l'auto et l'altéro-reflexion et stratégies de re-négociations pour son exploration .....	146
3.2.1.	S'appuyer sur des personnes déjà rencontrées pour entrer sur le terrain.....	148
3.2.2.	De l'usage des codes socioculturels comme éléments facilitateurs de prise de contacts	149
3.2.3.	Le choix des langues avec les témoins, entre facilitation des interactions et l'établissement d'une relation de proximité.....	152

3.3.	Réflexions sur les exigences en termes méthodologiques et épistémologiques sur un terrain « proche ».....	154
3.3.1.	Les inconvénients de la proximité : difficulté de distanciation nécessaire .....	155
3.3.2.	Les avantages de la proximité : la connaissance préalable du milieu .....	155
3.3.3.	La proximité comporte à la fois des avantages et des inconvénients.....	157
4.	Les méthodes utilisées dans le cadre des enquêtes de terrain.....	158
4.1.	Justification du choix de privilégier les méthodes empirico-inductives ou qualitatives dans le cadre de cette recherche .....	158
4.2.	l'observation participante ou non participante pour comprendre les pratiques de classe 162	
4.2.1.	Les avantages et les limites de la pratique d'observation de classe .....	163
4.2.2.	Emplacement en classe : souple et dynamique .....	164
4.2.3.	L'intégration dans le groupe classe et familiarité avec les acteurs.....	165
4.2.4.	L'enregistrement des séances en situation d'observation.....	167
4.3.	Grille d'observation, outil de collectes et d'organisations d'information en contexte d'observation.....	168
4.3.1.	La grille d'observation LASCOLF, observer les pratiques de classe en contexte d'enseignement/apprentissage bi-plurilingue en Afrique .....	168
4.3.2.	La grille de GALISSON, un outil pour prendre en compte les aspects théoriques et pratiques de la didactique de langue/culture .....	171
4.3.3.	La grille Cicurel, un outil pour la transcription et l'analyse des interactions didactiques .....	174
4.4.	Enquête par entretiens : compléter et approfondir les observations .....	176
4.4.1.	Les différents types d'enquête par entretiens réalisés .....	176
4.4.2.	Les difficultés méthodologiques et épistémologiques éventuelles de l'enquête par entretiens et stratégies d'atténuation .....	177
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuité et complémentarité entre observations et enquêtes par entretiens comme solution méthodologique .....</li> <li>• Accepter de se détacher de son guide d'entretien pour « <i>se laisser surprendre</i> ». 180</li> </ul>	
4.4.3.	Le choix de l'entretien semi-directif, avec un format ouvert et interactif et l'instauration d'un climat de confiance.....	181
4.4.4.	Enjeux de positionnement vis-à-vis de l'objet de recherche lors de l'entretien, débat sur une fausse neutralité .....	182
4.4.5.	S'adapter au témoin et à la situation, conditions de réussite d'un entretien ....	185
4.4.6.	Enjeux statutaires et jeux de domination dans le face à face de l'entretien .....	186
4.4.7.	De l'usage d'une langue dans les entretiens : le français ou le bamanankan ?..	188
5.	Réflexions et explicitation des enjeux éthiques de l'enquête de terrain.....	189
5.1.	Les enjeux éthiques liées à l'engagement du chercheur .....	190

5.2. Les enjeux éthiques des méthodes de recherches entre dissimulation et question de consentement .....	192
<b>Partie III : REGARDS SUR LES OBSERVABLES ET L'ANALYSE DU CORPUS</b> .....	197
Chapitre 1: typologie des « observables » issus de l'enquête de terrain .....	199
1. Typologie des données ou observables utilisés dans cette recherche .....	199
2. Présentation des « observables » et profils des témoins rencontrés .....	201
2.1. Observables issues d'observations de classe .....	201
2.2. Observables issues de l'enquête par entretiens .....	201
2.2.1. Les entretiens avec du personnel technique et politico-administratif dans les différentes directions du MEN .....	202
2.2.2. Les entretiens réalisés avec le personnel enseignant de différents établissements scolaires 205	
• Les témoins de l'école A .....	206
• Les témoins de l'école B .....	207
• Les témoins de l'école C .....	208
• Les témoins de l'école D .....	208
• Les témoins de l'école E .....	209
• Les témoins de l'école F .....	209
• Les témoins de l'école G .....	210
• Les témoins de l'école H .....	210
3. De la transcription à la traduction, éléments de réflexion sur un processus complexe .....	212
3.1. Les enjeux de la traduction interlinguale et interculturelle et l'avantage d'une approche sociolinguistique.....	212
3.2. Des facteurs facilitateurs du travail de traduction .....	215
3.3. Traduction entre implication du chercheur, fidélité et adaptation .....	216
3.4. Quand le problème de la traduction se double à celle de la transcription : des enjeux spécifiques à la traduction de la transcription .....	217
3.5. Transcription, regards sur les défis d'une opération complexe .....	220
3.5.1. La transcription, les implications théoriques d'une opération .....	220
3.5.2. Les aspects techniques de la transcription : choix et explicitation de conventions de transcriptions.....	222
Chapitre 2 : les enjeux méthodologiques de l'analyse du corpus .....	225
1.1. Méthodes d'analyse : de l'analyse de contenu à la triangulation.....	225
1.2. Analyse thématique et triangulation : interpréter et donner du sens aux observables.	225
Chapitre 3 : de la question de la formation des enseignants.....	227
1. Profils des enseignants, de l'entrée dans l'enseignement à l'entrée dans l'éducation bilingue .....	227

1.1.	L'entrée dans le métier d'enseignement, les raisons d'un choix de carrière .....	227
1.1.1.	Quand l'enseignement n'est pas le métier de premier choix .....	227
	• L'enseignement, le choix d'un métier par nécessité.....	227
	• L'enseignement, le métier de la seconde chance .....	228
	• L'enseignement, le choix d'un métier pour surmonter l'échec ou les difficultés dans les études.....	229
	• L'enseignement, un métier « pour l'argent » et un emploi facile.....	230
1.1.2.	L'enseignement, quand l'amour du métier vient en l'exerçant.....	233
	• L'amour et l'attention envers les enfants, une condition nécessaire au métier d'enseignement.....	235
	• « <i>karamɔɔɔya tɛ ta cɛsiri kɔ...</i> », engagement personnel, un trait distinctif des enseignants qui aiment leur travail .....	236
1.2.	L'entrée dans l'enseignement bilingue : entre résistances, résignations et convictions	237
1.2.1.	« <i>au début je n'aimais pas...</i> », l'entrée dans l'éducation bilingue marquée par des réticences et/ou des oppositions .....	237
1.2.2.	« <i>je pensais que c'était...</i> » les attitudes de départ liées au manque d'informations et aux représentations négatives .....	239
1.3.	La formation des enseignants à l'enseignement bilingue, une question cruciale .....	242
1.3.1.	La formation initiale des enseignants, tributaire du canal de recrutement .....	243
	• Les sortants des écoles de formations, des profils initialement destinés à l'enseignement .....	243
	• Les enseignants issus de modes alternatifs de recrutement : la SARPE et les ECOM, des enseignants formés sur le tas .....	243
1.3.2.	La non prise en compte de l'enseignement bilingue dans la formation initiale, une incohérence de la politique éducative en matière d'enseignement bilingue.....	245
1.3.3.	La formation à l'enseignement bilingue laissée au soin des formations continues, la faiblesse du dispositif .....	248
1.3.4.	Formations continues des enseignants à l'enseignement bilingue entre insuffisance, inégalité et sentiment de manque de formation .....	250
1.3.5.	« <i>l'enseignant, c'est un apprenant perpétuel...</i> » des enseignants de classes bilingues, entre conviction, autoformation et assistance mutuelle.....	254
1.3.6.	Militantisme sociopolitique, un autre facteur de conviction et d'engagement des enseignants bilingues .....	259
1.3.7.	La communauté d'apprentissage (CA), un modèle de formation alternatif et collaboratif à mettre au profit de l'enseignement bilingue .....	263
Chapitre 4 : Pratiques de l'enseignement bilingue et l'exigence d'un changement de routine, discours d'enseignants sur leurs pratiques .....		269
1.	De l'enseignement classique à l'enseignement bilingue ou le nécessaire changement de routine dans la pratique enseignante .....	269

1.1.	De la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences, un passage obligatoire pour les enseignants bilingues.....	269
1.2.	De la préparation des leçons en enseignement bilingue, l'importance d'une tâche dans les pratiques enseignantes.....	273
1.2.1.	La préparation en enseignement bilingue, chronophage, « longue » et « difficile »	275
1.2.2.	Face à la préparation des séances dans l'enseignement bilingue, l'expérience et le travail collectif comme solutions.....	280
1.3.	L'éducation bilingue, vers une nouvelle conception du rapport à l'enseignement et à l'apprentissage .....	283
1.3.1.	Passer du rôle du « maitre » à celui « guide », un changement statutaire pour l'enseignant en enseignement bilingue .....	283
1.3.2.	« <i>Anw b'a fɔ, olu b'a ke...</i> », l'enfant acteur principal de son apprentissage en enseignement bilingue .....	286
1.3.3.	Travail de groupe, favoriser l'entraide entre les apprenants et soulager l'enseignant .....	287
1.3.4.	Les équations difficiles à résoudre en situation de pratiques de classes, entre fidélité au programme et aux méthodes, compréhension et effectifs pléthoriques.....	292
	• « <i>ne jamais laisser l'enfant dans la situation d'échec...</i> » quand les enseignants font passer la compréhension avant le programme.....	293
	• « <i>Il faut courir derrière la compréhension...</i> », quand les enseignants de classes bilingues mettent l'accent sur la compréhension .....	295
	• « <i>ni ba dɔn fen o fen kaji n'a be famunyali lase denmiseninw ma o ke...</i> » ou le dépassement du dogmatisme méthodologique .....	297
	Chapitre 5 : atouts et limites de l'éducation bilingue au Mali .....	301
1.	Les atouts de l'enseignement bilingue : entre avantages pédagogiques et bénéfices sociaux	301
1.1.	Les bénéfices pédagogiques et les avantages sociaux de l'enseignement bilingue ...	301
1.1.1.	« <i>a famuyali ye yɔrɔ nin kelen ye...</i> », quand l'éducation bilingue permet une compréhension rapide par rapport à l'enseignement classique.....	301
1.1.2.	Des apprenants « motivés », « décomplexés », quand l'enseignement bilingue donne le « goût » et « l'envie » d'apprendre.....	305
1.1.3.	L'enseignement bilingue, facteur d'une meilleure intégration de l'enfant à l'école et une relation de proximité avec l'enseignant.....	307
1.1.4.	L'enseignement bilingue permet un décollage rapide dans les enseignements fondamentaux .....	309
2.	Les limites de l'éducation bi-plurilingue au Mali.....	313
2.1.	Les difficultés pédagogiques à l'implantation de l'éducation bi-plurilingue.....	313
2.1.1.	L'abandon précoce de la langue première de l'apprenant .....	313
2.1.2.	La problématique de passage de la langue première (L1) au français (L2).....	317

•	« <i>baara fila ke do...</i> », l'enseignement bilingue vu comme un retard.....	318
•	« mélanges », « confusion », les apprenants entre la langue première et le français	319
2.1.3.	Les stratégies mises en place par les enseignants pour favoriser les transferts linguistiques.....	321
•	Comparaison des systèmes phoniques et graphiques des deux langues : une stratégie pour surmonter les difficultés.....	322
•	Augmenter le « dosage » du français au niveau des classes d'initiation pour faciliter les transferts linguistiques.....	325
•	L'utilisation du « syllabaire », une stratégie pour faire face aux difficultés en lecture-écriture en français.....	327
2.2.	Les handicaps ou freins politiques à l'implantation de l'enseignement bilingue .....	330
2.2.1.	Des autorités politiques éducatives plus ou moins favorables à l'éducation bi-plurilingue et absence d'une volonté politique soutenue .....	330
2.2.2.	Absence d'une vision stratégique en matière de politique éducative et manque de déploiement de moyens financiers .....	334
2.3.	Les obstacles sociaux au développement de l'éducation bi-plurilingue .....	337
2.3.1.	Les enseignants entre doute, questionnement, réticence et/ou opposition à l'égard de l'éducation bi-plurilingue .....	337
2.3.2.	« <i>les parents n'aiment pas ...</i> » des parents d'élèves opposés et/ou réticents à l'égard de l'éducation bi-plurilingue .....	340
2.3.3.	Les parents d'élèves ne sont pas assez informés et sensibilisés à l'éducation bi-plurilingue.....	342
2.3.4.	Des parents d'élèves sensibilisés et convaincus par des enseignants .....	343
2.3.5.	L'éducation bi-plurilingue à l'épreuve des représentations sociolinguistiques ..	347
•	L'éducation bi-plurilingue est traitée d' « éducation au rabais ».....	348
3.	L'éducation bi-plurilingue associée à un « complot » contre les pauvres .....	350
Chapitre 6 : Analyse de deux séances basées sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture		
écriture .....		353
1.	La littératie, l'objectif principal des apprentissages au niveau 1 .....	353
1.1.	Champs de compétences en lecture .....	353
1.2.	Champs de compétences en écriture.....	354
2.	Les Nouvelles de la classe ou « <i>don kibarou</i> », une leçon aux objectifs multiples pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture .....	354
2.1.	Une séance de « Don Kibarou » consacrée à la nasalisation .....	356
2.1.1.	Le schéma interactionnel de la classe, une interaction didactique dominée par les interventions de l'enseignant.....	358
2.1.2.	La pratique enseignante : une pratique dominée par <i>la posture de contrôle</i> .....	364

2.1.3. L'enseignement et l'apprentissage explicite de la lecture-écriture et l'usage du métalangage .....	367
3. L'EIA (l'enseignement interactif audio), pour apprendre le français à l'oral .....	371
3.1. Une séance d'EIA pour apprendre l'alphabet, les jours de la semaine et les couleurs en français .....	373
3.1.1. Le schéma interactionnel, une interaction didactique caractérisée par un cadre de participation à trois instances .....	375
3.1.2. Les gestes d'étayage de l'enseignant, entre reformulations et traduction .....	378
4. S'appuyer sur le répertoire linguistique des apprenants pour une didactique de la pluralité linguistique .....	380
<b>Conclusion générale</b> .....	383
<b>Références bibliographiques</b> .....	387
<b>Liste des tableaux</b> .....	410
<b>Liste des figures</b> .....	410

## Annexe : grilles d'observations

	<p>Classe A Lieu et date : Ecole A, 15-01-2020 Effectif : 35 Niveau : 2<sup>ème</sup> année Langue medium : bamanankan Matière et sujet de la leçon : Les nouvelles de la classe</p>	<p>Classe A Lieu et date : 15-01-2020 Effectif : 35 Niveau : 2<sup>ème</sup> Langue medium : français Matière et sujet de la leçon : EIA</p>
<b>1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage</b>		
<i>Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>		
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	X	X
Le maître pose toujours les questions	X	X
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître		X
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves		X
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent		
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle		
	2	4
<i>Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)</i>		
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître		
Les élèves posent des questions		
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	
Il y a des interactions élèves-élèves		
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	X	
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X	
	3	0
<b>2. Apprentissage de la langue d'enseignement</b>		
<i>L'enseignement de la langue d'enseignement est-il un enseignement de type communicatif? (Indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)</i>		
- apprentissage de la compréhension orale	X	X



- apprentissage de la lecture	X	X
- apprentissage de la production orale	X	X
- apprentissage de la production écrite	X	
	4	3
<i>L'enseignement de la langue d'enseignement s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue ? (Indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</i>		
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue	X	
- activités sur la correction phonétique de cette langue	X	X
- activités sur le lexique de cette langue	X	
	3	1
<b>3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (Indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)</b>		
- comparaisons explicites faites entre les systèmes		
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues		
- recours à des traductions d'une langue à l'autre		F vers LN
		1
<b>4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe</b>		
- une seule langue présente dans la communication		
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas	X	
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer	X	X
<b>5. Supports de l'enseignement</b>		
- un manuel est-il utilisé ?	Aucun	
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?		
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?		
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?		
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Ardoise, craie, table des alphabets	Table des alphabets et des nombres, tableaux des couleurs
<b>6. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation</b>		
- le maître a-t-il la langue de scolarisation	Oui	Oui

comme langue première ?		
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	Non	Non
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	Oui	Non
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Non	Non
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	Non	Non
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	Formations linguistiques en LN et en enseignement bilingue	Formations linguistiques en LN et en enseignement bilingue

## L'éducation bi-plurilingue au Mali : entre politiques linguistiques éducatives, pratiques et discours enseignants, représentations sociolinguistiques

**Mots clés** : éducation bi-plurilingue, formation des enseignants, représentations sociolinguistiques, sociodidactique, pratiques de classes

**Résumé** : de nombreuses recherches (Dabène, 1994 ; Cummins, 2001 ; Vilpoux et Blanchet, 2015 ; Maurer, 2007, 2011a, 2013b, 2016, 2018) s'accordent sur les avantages pédagogiques d'un système éducatif bi-plurilingue, prenant en compte la langue première de l'apprenant, ou au moins une de ses langues premières. Le Mali s'est lancé depuis le début des années 1980 dans une politique éducative bi-plurilingue articulant langues locales et langue française, l'objectif étant d'amener les apprenants à effectuer les premiers apprentissages dans une langue de leur environnement social et/ou familial (langue 1) de telle sorte que les apprentissages ultérieurs du et en français (langue 2) s'en trouvent facilités. Des résultats encourageants issus de différentes phases d'expérimentation ont montré un net avantage des écoles bilingues sur les écoles classiques monolingues (Nounta, 2015 ; ELAN-Afrique, 2016).

Cependant, le Mali n'est pas encore parvenu à généraliser l'éducation bi-plurilingue. Combinant observation des pratiques de classes et des entretiens semi-directifs (Blanchet, 2012) aussi bien avec les acteurs de terrain (enseignants et directeurs d'écoles bilingues) qu'avec des autorités éducatives, cette thèse propose d'explorer l'éducation bi-plurilingue au Mali. Elle s'intéresse ainsi aux pratiques enseignantes en matière d'éducation bi-plurilingue et aux représentations sociolinguistiques de différents acteurs impliqués (enseignants, directeurs, parents d'élèves...) sur l'enseignement et l'apprentissage des langues locales à l'école. Elle soulève également la question de la formation des enseignants et de leur adhésion à cette politique éducative. Des facteurs politiques qui freinent la généralisation de l'éducation bi-plurilingue sont également abordés. Cette thèse contient également des propositions pour une politique éducative bi-plurilingue efficiente.

## Bi-plurilingual education in Mali : between educational linguistic policies, teaching practices and discourse, sociolinguistic representations

**Keywords** : bi-plurilingual education, teacher training, sociolinguistic representations, sociodidactics, classroom practices.

**Abstract** : Many studies (Dabène, 1994 ; Cummins, 2001; Vilpoux and Blanchet, 2015; Maurer, 2007, 2011a, 2013b, 2016, 2018) agree on the educational advantages of a bi-plurilingual education system, taking into account the learner's first language, or at least one of their first languages. Since the beginning of the 1980s, Mali has embarked on a bi-plurilingual educational policy linking local languages and the French language, with the objective of getting learners to carry out their first learning in a language of their social and/or family environment. (language 1) so that subsequent learning of and in French (language 2) is facilitated. Encouraging results from different phases of experimentation have shown a clear advantage of bilingual schools over traditional monolingual schools (Nounta, 2015; ELAN-Afrique, 2016).

However, Mali has not yet managed to generalize bi-plurilingual education. Combining observation of classroom practices and semi-structured interviews (Blanchet, 2012) both with actors in the field (teachers and directors of bilingual schools) and with educational authorities, this thesis proposes to explore bilingual education in Mali. It is thus interested in teaching practices in terms of bi-plurilingual education and in the sociolinguistic representations of the different actors involved (teachers, principals, parents of students, etc.) on the teaching and learning of local languages at school. . It also raises the question of teacher training and their adherence to this educational policy. Political factors that slow down the generalization of bi-plurilingual education are also discussed. This thesis also contains proposals for an efficient bi-plurilingual educational policy.